نظرية المنهج

جورج بوشامب

ترجمة
د. ممدوح محمد سليمان
د. بهاء الدين السيد النجار
د. منصور احمد عبد المنعم

مراجعة
د. ممدوح محمد سليمان

الدار العربية للنشر والتوزيع
AL DAR AL ARABIA LIL NASHR WA ALTAWZEIA

نظرية المنهج

Curriculum Theory

تأليف

جورج بوشامب

ترجمة

د . ممدوح محمد سليمان
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية جامعة الزقازيق

د . بهاء الدين السيد النجار
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة الزقازيق

د . منصور أحمد عبد المنعم
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة الزقازيق

مراجعة

د . ممدوح محمد سليمان
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية جامعة الزقازيق

الدار العربية للنشر والتوزيع

حقوق النشر

Curriculum Theory 4/e

by

George A.Beauchamp

★ English Edition : ★ الطبعة الانجليزية :

★ Arabic Edition : ★ الطبعه العربية :

الطبعة العربية الأولى ١٩٨٧

The chanteclair House 9th Floor,

2, sophoulis street, Nicosia, Syprus

مقدمة الناشر

يتزايد الاهتمام باللغة العربية فى بلادنا يوماً بعد يوم ، ولاشك أنه فى الغد القريب ستستعيد اللغة العربية هيبتها التى طالما امتهنت واذلت من أبنائها وغير أبنائها ، ولاريب فى أن إذلال لغة أية أمة من الأمم هو إذلال ثقافى وفكرى للأمة نفسها ، الأمر الذى يتطلب تضافر جهود أبناء الأمة رجالًا ونساءً ، طلاباً وطالبات ، علماء ومثقفين ، مفكرين وسياسيين فى سبيل جعل لغة العروبة تحتل مكانتها اللائقة التى اعترف المجتمع الدولى بها لغة عمل فى منظمة الأمم المتحدة ومؤسساتها فى أنحاء العالم ؛ لأنها لغة أمة ذات حضارة عريقة إستوعبت فيما مضى علوم الأمم الأخرى ، وصهرتها فى بوتقتها اللغوية والفكرية ، فكانت لغة العلوم والآداب ولغة الفكر والكتابة والمخاطبة .

إن الفضل فى التقدم العلمى الذى تنعم به دول أوروبا اليوم ، يرجع فى واقعة إلى الصحوة العلمية فى الترجمة التى عاشتها فى القرون الوسطى ، كان المرجع الوحيد للعلوم الطبية والعلمية والاجتماعية ، هى الكتب المترجمة عن العربية لابن سينا وابن الهيثم والفارابى وابن خلدون وغيرهم من عمالقة العرب . ولم ينكر الأوروبيون ذلك ، بل يسجل تاريخهم ما ترجموه عن حضارة الفراعنة والعرب والإغريق ، هذا يشهد بأن اللغة العربية كانت مطواعة للعلم والتدريس والتأليف ، وأنها قادرة على التعبير عن متطلبات الحياة وما يستجد من علوم وأن غيرها ليس بأدق منها ، ولا أقدر على التعبير . ولكن ما أصاب الأمة من مصائب وجمود بدأ مع عصر الاستعمار التركى ثم البريطانى والفرنسى ، عاق اللغة من النمو والتطور وأبعدها من العلم والحضارة ، ولكن عندما أحس العرب بأن حياتهم لابد من أن تتغير ، وأن جمودهم لابد أن تدب فيه الحياة ، اندفع الرواد من اللغويين والأدباء والعلماء فى إنماء اللغة وتطويرها ، حتى أن مدرسة القصر العيني فى القاهرة ، والجامعة الأمريكية فى بيروت درّستا الطب بالعربية أول إنشائهما ، ولو تصفحنا الكتب التي ألفت أو تُرجمت يوم كان الطب يدرس فيها باللغة العربية لوجدناها كتباً ممتازة لا تقل جودة عن أمثالها من كتب الغرب فى ذلك الحين سواء فى الطبع أو حسن التعبير أو براعة الإيضاح ، ولكن هذين المعهدين تنكرا للغة العربية فيما بعد ، وسادت لغة المستعمر وفرضت على أبناء الأمة فرضاً ، إذ رأى الأجنبى أن فى خنق اللغة مجالًا لعرقلة تقدم الأمة العربية ، وبالرغم من المقاومة العنيفة التى قابلها ، إلا أنه كان بين المواطنين صنائع سبقوا الأجنبى فيما يتطلع إليه فتفننوا فى أساليب التملق له اكتساباً لمرضاته ، ورجال تأثروا بحملات المستعمر الظالمة يشككون فى قدرة اللغة العربية على استيعاب الحضارة الجديدة ، وغاب عنهم ما قاله الحاكم الفرنسى لجيشه الزاحف إلى الجزائر : « علموا لغتنا وانشروها حتى تحكم الجزائر ، فإذا حكمت لغتنا الجزائر ، فقد حكمناها حقيقة » .

فهل لى أن أوجه نداءً إلى جميع حكومات الدول العربية بان تبادر فى أسرع وقت ممكن إلى اتخاذ التدابير ، والوسائل الكفيلة بإستعمال اللغة العربية لغة تدريس فى جميع مراحل التعليم العام والمهنى ، والجامعى ؛ مع العناية الكافية باللغات الأجنبية فى مختلف مراحل التعليم لتكون وسيلة الإطلاع على تطور العلم والثقافة والانفتاح على العالم ، وكلنا ثقة من إيمان العلماء والأساتذة بالتعريب نظراً لأن استعمال اللغة القومية فى التدريس ييسر على الطالب سرعة الفهم دون عائق لغوى وبذلك تزداد حصيلته الدراسية ويُرتفع بمستواه العلمى ، وذلك تأصيلاً للفكر العلمى فى البلاد ، وتمكيناً للغة القومية من الأزدهار والقيام بدورها فى التعبير عن حاجات المجتمع وألفاظ ومصطلحات الحضارة والعلوم .

ولا يغيب عن حكومتنا العربية أن حركة التعريب تسير متباطئة أو تكاد تتوقف ، بل تُحارب أحياناً ممن يشغلون بعض الوظائف القيادية فى سلك التعليم والجامعات مما ترك الإستعمار فى نفوسهم عُقداً وأمراضاً ، رغم أنهم يعلمون أن جامعات إسرائيل قد ترجمت العلوم إلى اللغة العبرية وعدد من يتخاطب بها فى العالم لا يزيد على خمسة عشر مليون يهودياً ، كما أنه من خلال زياراتى لبعض الدول ، واطلاعى قد وجدت كل أمة من الأمم تدرس بلغتها القومية مختلف فروع العلوم والآداب والتقنية كاليابان وأسبانيا ودول أمريكا اللاتينية ، ولم تشكك أمة من هذه الأمم فى قدرة لغتها على تغطية العلوم الحديثة ، فهل أمة العرب أقل شأناً من غيرها !!

وأخيراً ونيابة عن المجموعة التى أشتركت معى حتى الآن فى الإشراف على نشر نحو مائة كتاب علمى مترجم ، نقطع عهداً بأن نحاول دائما أن نسير نحو الأفضل ، فنحن لا ندعى الكمال ، ولكن من المؤكد أن نجاحنا ليس وليد الصدفة ولكنه نتيجة جهد وعمل متواصل دءوب فى خدمة تعريب المناهج ، والكتب الدراسية طول عشر أعوام ، والتعاون والتوجيه المثمر والمخلص من أساتذة أفاضل على اتساع العالم العربى ، وعمل قومى بناء من هيئات التدريس بالجامعات العربية ، أخص منهم بالذكر هيئات التدريس بكليات الزراعة بجامعات عين شمس ، الزقازيق ، الأزهر ، المنصورة ، بنها والقاهرة .

وقد صدق الله العظيم حينما قال فى كتابه الكريم ﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُه وَالمؤمنُون ، وستُرَدُّون إلى عالِمِ الغَيب والشَّهَادَة فَيُنبئكم بما كُنتم تَعْمَلُون ﴾ .

محمد دربالة

الدار العربية للنشر والتوزيع

مقدمة الطبعة العربية

يأتى اهتمامنا بترجمة الكتاب نتيجة الإحساس بالحاجة إلى معرفة واضحة بنظرية المنهج وفلسفته . ولقد لوحظ أنَّ هناك ترجمات لكتب يغلب عليها طابع العمومية ، فجاء اختيارنا لترجمة هذا الكتاب لسد الفجوة بين ما يعرفه الطلاب والمعلمون وما يمارسونه فى مواقف التعلم ، سواءً على المستوى التخطيطى أو المستوى التنفيذى ؛ وبهذا يكون الكتاب موضوعياً ومؤثراً .

يعتبر المنهج أداة التربية فى تحقيق أهدافها التعليمية . ونحن إذ نقوم بتخطيط المناهج لمدارسنا ، فينبغى الوصول بالإنسان المتعلم إلى أقصى ما يمكن من إبراز طاقاته ، والكشف عن قدراته وتنمية مواهبه واستعداداته ، ورسم الطريق لتكوين جيل يتصف بالصفات التى نرجوها فى فترة من أحرج فترات التغيير الاجتماعى ، ليس فى مجتمعنا فحسب ، ولكن فى مجتمعات العالم كله .

وتهدف دراسة نظرية المنهج ضمن ما تهدف إلى تدريب طلاب كليات التربية والمعلمين وخبراء وضع المناهج وتخطيطها إلى ضرورة مشاركة المعلمين الفعالة فى عملية تخطيط المنهج وتنفيذه وتقويمه . فقد ظهرت منذ الحرب العالمية الثانية الحاجة لضرورة إعادة النظر فى المناهج الدراسية بعد ازدياد نقدها من قِبَل رجال التعليم وكذلك الآباء والمواطنين فى المجتمع . ومن ناحية أخرى فقد تعددت المصادر التى ينبغى على التربويين أخذها فى الاعتبار حينما يعيدون النظر فى أحد عناصر المنهج ، أو فى النظام التعليمى ككل . ويترتب على ذلك ضرورة مواكبة ظهور مفاهيم جديدة فى التربية التى اشتقت أساساً من فروع أخرى للمعرفة ومنها مفهوم هندسة المنهج ، سعياً وراء منظور موسع لنظرية المنهج والتنفيذ لمواقف التعلم .

ويضم هذا الكتاب ثمانية فصول تتناول على التوالى فى الفصل الأول تقديم منظور لنظرية المنهج ، مع عرض لبعض المفاهيم المتصلة بها . ويليه فى الفصل الثانى بناء النظرية ووظائفها ، وكيفية تكوين النظرية الفرعية فى المنهج . ويستعرض الفصل الثالث النظرية فى التربية ، مع مناقشة المدخلات المرتبطة بالنظرية التربوية . ثم يعالج الفصل الرابع نظرية المنهج وتعريفات محتوى النظرية ، ثم ينتهى الفصل بعرض قضايا تعميم المنهج وهندسته ، مع عرض القضايا والقوانين المرتبطة ببناء النظرية . ويستعرض الفصل الخامس القيم فى نظرية المنهج ، حيث يبدأ الفصل بتفسيرات القيمة وعلاقة القيم بالمنهج والمحتوى . ثم يركز الفصل السادس على قضية تعميم المنهج وتعريفات التعميم ، مع إبراز علاقته بالتعليم المدرسى ، ثم نقد لتعميم المنهج . كما يتناول الفصل السابع هندسة المنهج ومجالاتها . وينتهى الفصل بتقويم المنهج . أما المنهج — كمجال للدراسة — فيحتل الفصل الثامن من الكتاب عن طريق فحص ما كتب فى هذا الميدان . ويعرض المجالات المنظمة للمعرفة والتى تشكل مؤشراً عاماً لمجال المنهج . ثم ينتهى الكتاب بفصل عن تطوير المنهج ووضع التراكيب التعريضية والتعريفية الوصفية ، وكذا التنبؤية .

وها نحن نقدم هذا الكتاب إلى المكتبة العربية راجين الله أن يعمل إلى جانب ما كتب فى البيئة العربية عن المناهج على زيادة الوعى النظرى لدى المهتمين بالعملية التعليمية ، ذلك الوعى الضرورى لنا فى مرحلة التطور التى يمر بها المجتمع العالمى اليوم .

والله ولى التوفيق

المترجمون

مقدمة الطبعة الأجنبية

كانت أولى المساعى الجادة لتجميع الأفكار حول نظرية المنهج هى المؤتمر الذى عقد فى جامعة شيكاجوا عام ١٩٤٧ . ولقد بدا لنا فيما بعد بعشر سنين أنه من المفيد أن تُدْرَس نظرية المنهج دراسة متأنية فيما يختص بأبعادها وعملياتها ولقد عرضت هذه الدراسة فى كتاب نظرية المنهج فى طبعته الأولى عام ١٩٦١ . وأثار ذلك اهتمام الكثيرين فيما بعد ؛ وأنتجوا الكثير حول هذا الموضوع أكثر من ذى قبل . ودفعتنا تلك الظروف لكتابة الطبعتين الثانية والثالثة من نظرية المنهج فى عام ١٩٦٨ ، وعام ١٩٧٥ على التوالى . ومنذ عام ١٩٧٥ استمر الاهتمام المهنى بنظرية المنهج ، واستمرت الزيادة فى اعداد الدارسين لها .

وقد اِتُّبِعَتْ إجراءات مشابهة فى البحث لهذا الكتاب فى اعداد الطبعات الأولى . حيث فحصت الكتابات المتاحة فى المجال ، والتى تصف الأنشطة والمفاهيم المتصلة بتطوير النظرية فى العلوم السلوكية المرتبطة بالتربية ، وصولا إلى مؤشرات تؤدى إلى مناقشة نظرية المنهج . ثم بحثنا عن جهود فى ميدان تطوير النظرية فى مجال التربية الرحب ، اعتقاداً منا أن نظرية المنهج يجب أن تكون نظرية جزئية لنظرية التربية . أما الخطوة الثالثة فكانت إبراز نقاط التحول فى تطوير الأفكار عن نظرية المنهج . وقد عرضت النتائج فى الفصول من الأول حتى الرابع . وفى النهاية قمنا بتحليل القضايا والمشكلات والبدائل النظرية فى المكونات المحددة لنظرية المنهج . وقد نوقشت هذه الجوانب فى الفصول من الخامس حتى الثامن . ويشتمل الفصل التاسع على الإجراءات التى قد تُتَّبع من قِبَل المهتمين بتطوير نظرية المنهج . وقد وضحتها عبارات نظرية من عملنا

جورج بوشامب
البوكويرك ، نيومكسيكو

* المصدر : أميرة المدينة المنورة .○

المحتويات

صفحة

مقدمة الطبعة الأجنبية

كانت أولى المساعى الجادة لتجميع الأفكار حول نظرية المنهج هى المؤتمر الذى عقد فى جامعة شيكاجوا عام ١٩٤٧ . ولقد بدا لنا فيما بعد بعشر سنين أنه من المفيد أن تُدْرَس نظرية المنهج دراسة متأنية فيما يختص بأبعادها وعملياتها ولقد عرضت هذه الدراسة فى كتاب نظرية المنهج فى طبعته الأولى عام ١٩٦١ . وأثار ذلك اهتمام الكثيرين فيما بعد ؛ وأنتجوا الكثير حول هذا الموضوع أكثر من ذى قبل . ودفعتنا تلك الظروف لكتابة الطبعتين الثانية والثالثة من نظرية المنهج فى عام ١٩٦٨ ، وعام ١٩٧٥ على التوالى . ومنذ عام ١٩٧٥ استمر الاهتمام المهنى بنظرية المنهج ، واستمرت الزيادة فى اعداد الدارسين لها .

وقد اِتُّبِعَتْ إجراءات مشابهة فى البحث لهذا الكتاب فى اعداد الطبعات الأولى . حيث فحصت الكتابات المتاحة فى المجال، والتى تصف الأنشطة والمفاهيم المتصلة بتطوير النظرية فى العلوم السلوكية المرتبطة بالتربية ، وصولا إلى مؤشرات تؤدى إلى مناقشة نظرية المنهج . ثم بحثنا عن جهود فى ميدان تطوير النظرية فى مجال التربية الرحب ، اعتقاداً منا أن نظرية المنهج يجب أن تكون نظرية جزئية لنظرية التربية . أما الخطوة الثالثة فكانت إبراز نقاط التحول فى تطوير الأفكار عن نظرية المنهج . وقد عرضت النتائج فى الفصول من الأول حتى الرابع . وفى النهاية قمنا بتحليل القضايا والمشكلات والبدائل النظرية فى المكونات المحددة لنظرية المنهج . وقد نوقشت هذه الجوانب فى الفصول من الخامس حتى الثامن . ويشتمل الفصل التاسع على الإجراءات التى قد تُتّبع من قِبَل المهتمين بتطوير نظرية المنهج . وقد وضحتها عبارات نظرية من عملنا

جورج بوشامب

البوكويرك ، نيومكسيكو

الفصل الأول

نظرية المنهج كمشكلة تربوية

* منظور لنظرية المنهج .
* المفاهيم فى نظرية المنهج .

❋ المصدر : أميرة الدرينة الحورة .○

نظرية المنهج كمشكلة تربوية

Curriculum Theory as an Educational Problem

إنَّ كتابا عن نظرية المنهج يجب أن ينير أنشطة لبناء النظرية التي تذهب إلى ماوراء الحدس (التخمين) أو التفكير . ولقد ظل التعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية لمدة طويلة ينمو نموا تكنولوجيا أكثر من كونه علما . وهذا يدعونا للقول بأن أكثر مانفعله فى المدارس قد أتى تقريبا من خبراتنا فى الجوانب التطبيقية لإدارة المدارس أكثر من النظريات المتطورة ، والتى يتعين أن تعطى معنى منظما للنواحى التطبيقية . ولايدعونا هذا للقول بإهمال الخبرة . وقد تناول جوردون Gordon شرح قيمة الممارسة فى إثارة توجيهات علمية للسلوك وذلك حين يقول : « فى الأيام الأولى من تطور المجال العلمى . نجد أن التراث الشعبى (الفولكلور) عادة ما كان يعطى أساسا لتوجيه السلوك أفضل من النظرية العلمية Scientific theory ، ومع هذا يبين التاريخ أنه إذا ما بذل جهد ملموس فى تطوير دائرة ما من المعارف ، فان الوسائل العلمية Scientific means للتنبؤ Prediction والتحكم (الضبط) Control تفوق بسرعة كبيرة تلك التى قدمها التراث Tradition » .

وهناك سبب واحد لهذا الاعتماد على التقليد المتبع ، يمكن إرجاعه إلى أن هذه المدارس فى الولايات المتحدة الأمريكية قد ظلت لمدة طويلة قريبة ومرتبطة ارتباطا وثيقا بالأفراد . وتعتبر هذه الخاصية نتيجة طبيعية للطلب المتزايد على التعليم ، مع وجود مشكلات فى إعداد المعلم واحتياجاته ، وكذلك فى تركيب البنية المدرسية . وفى كل وقت من تاريخنا الحديث هناك أزمات تواجه مدارس التعليم العام ، ذلك أن تكنولوجيا العصر أصبحت أكثر تعقيدا . كما أن هناك حاجة إلى نقل عنصر أو آخر من عناصر الثقافة القومية الى الناشئة . وغالبا ما يصبح هذا العنصر موضوعا مدرسيا جديدا له طابعه الخاص من موضوعات المدرسة . وفى معظم الأوقات نجد أن هذه الموضوعات قد أضيفت بدون تعريف واضح لاحتياجات التلميذ أو تحديدها ، أو للدور المتجدد الذى يجب أن تلعبه المدرسة ؛ وبناء على ذلك فقد أضيفت المواد الجديدة والموضوعات كإستجابة لهذه الحاجات . ومن الأمثلة على ذلك : التربية الخلقية والتربية الجنسية والتربية البيئية ، وهى من المواد القليلة المفضلة داخل المنهج فى مدارس التعليم العام . وتنمو هذه الموضوعات من

خلال الإضافات المتجددة والمستمرة . ويعد هذا الأسلوب من قبيل الخازنة والخطأ فى ميدان تحديث المنهج بدلا من أن يكون اسلوبا عقلانيا يستند على أسس نظرية .

وبمقابلة هذا الاسلوب مع المجهود الإنسانى ، حيث توجد الممارسة والنظريات المتطورة تطويراً مضطرداً نجد أن هناك علاقة تعزيز مستمرة . ولقد بذل علماء الاجتماع والتربية جهودا طيبة فى بناء وتطوير نظريات لكى تستخدم فى التطبيق المباشر ، وفى توضيح وتفسير العلاقات القائمة بين عناصرها . وقد عدلت تلك النظريات بما يلائم التطور التكنولوجى والبحث التربوى .

وفى التربية هناك القليل من الاستخدامات لأساليب العلم فى تنمية وتطوير النظريات ، وهناك سبب مباشر لهذه الحال ، وهو أن مثل هذا المدخل أو الأسلوب قد يبدو للكثيرين على أنه غير شخصى Impersonal ، القيم . وخال من القيم فما أحرزه العلماء يتجه إلى الإتجاه غير الشخصى . ولكن كما أوضح كونانت Conant .. فأنشطة العلماء يعترض عليها فى إطار من الأحكام القيمية . وهناك طريق بديل للتحقق من مصداقية هذا الجدل والحوار ، وهو استخدام تعبير فلسفة العلم (المحددة نظريا) . ويميل البعض إلى القول بأن كل الظاهرات يتم تصورها أو إدراكها من خلال منظور خاص . ومايراه العالم Scientistيكون بالضرورة محددا بالنظريات التى يرى أنها ممثلة للواقع وللحقيقة ، بمعنى أن مايراه الإنسان يعتمد على الشيء المنظور اليه ، وأيضا على ما علمته خبرته السابقة أن يراه .

وهناك عائق آخر لاستخدام الأساليب العلمية ، وهو تداخل العمليات العلمية فى طبيعتها الأساسية . ولقد أوضح كون Kuhn مشكلة ضياع الوقت time - lag كما يلى :

إن اكتشاف نوع جديد من الظاهرات هو حدث معقد بالضرورة ، الأمر الذى ينطوى على التعرف على ماهية الشيء ومكوناته . فإذا ما كان كل من الملاحظة Observation والإدراك Conceptualization والحقيقة Fact والاستيعاب Assimilation للنظرية ترتبط بشكل لاينفصم فى عملية الاكتشاف ، فيبقى الاكتشاف كنوع من العمليات التى يجب أن تأخذ بعض الوقت » .

ولقد اهتم المربون Educators بالبيانات التجريبية التى يمكن ملاحظتها من كل نوع ، ولكنهم لم يتمكنوا من استخدام العمليات المفاهيمية للعلم فى نمو وتطور النظريات . وربما يوجد تفسير لذلك حول النمو التربوى السريع فى دولة نامية تواجه مدارسها الازمات الواحدة تلو الأخرى ، ذلك ان كثرة حدوث الازمات تزيد من قوة التحرك على مستوى البقاء Survival level . وقد يكون هناك تفسير آخر ، وهو عجز المربين وعدم ميلهم لعمل بناء النظرية Theory- building work . إن الأسس والجذور الصريحة المعلنة للعمليات المدرسية تعانى الكثير بسبب خشية خلق الفوضى ، وذلك نتيجة التنوع أو الاختلاف فى التطبيق . وهناك صعوبة أخرى يواجهها المربون الذين يبحثون عادة عن نموذج Model أو قاعدة Paradigmتعمل وفق مواقفهم الخاصة . ولكن نادرا ماتتكرر هذه القواعد من مجال لآخر . فالمهارات والأساليب والطرق المستخدمة تتطلب نموا مستمرا فى تطبيقاتها وتعديلاتها . وعلى أية حال ، فاليوم يبدو أنه ماض ، وذلك حين تكون هناك إمكانية استمرار تطور النظرية فى التربية .

منظور لنظرية المنهج

CURRICULUM THEORY IN PERSPECTIVE

وعلى ذلك فإن المحور الرئيسي للكتاب الحالى لا يرتكز على نظرية تربوية ، ولكنه يدور حول نظرية المنهج . وأى نظرية تربوية يمكن أن تأخذ فى الحسبان كل المكونات المعروفة Known components التى تشمل المنهج . وقد نميز بين التربية Education ، والتعليم المدرسى Schooling لأن معظم ممارسات المنهج تعد دالة للتعليم المدرسي . وعلى ذلك فيُبْنَى المنهج ويُطَوَّر أجل المدرسة . وكذلك يجب أن تأخذ العمليات اللازمة للتخطيط والتنفيذ مكانها فى البيئة المدرسية . ومن جهة أخرى فإن تطور النظرية فى المنهج على المستوى الأوسع بعد أكثر شمولا من مجرد ممارسة المنهج وعلى ذلك فإننا نعتبر أن نظرية المنهج . هى نظرية جزئية Subtheory من النظرية التربوية . ولما كانت كل النظريات ذات أنشطة متداخلة ، كان لابد لها من استخدام قواعد عديدة ومشتركة لكى تنمو ، الأمر الذى يتطلب تعديل القواعد داخل كل المجالات التربوية للدرجه التى تصبح بها نظرية البناء أكثر قوة . وقد مُورِسَت عبر فترة طويلة من الزمن فى الأنظمة المعرفية الأساسية . فكل النظريات تشتق من النظم الراسخة (الأصيلة) . ويوضح الشكل الأول تجمعا من علاقات النظرية فى جانب منها . فعلى قمة الشكل هناك ثلاثة تصنيفات أساسية للنظرية . وهى تتكون من العلوم الإنسانية ، العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية . وفى داخل هذه التصنيفات أو المجموعات الثلاث طورت النظم الراسخة المتعددة كاللغة — الانجليزية ، وعلم الاجتماع أو علم النفس — نظريات قد صممت لتفسر العلاقات فى داخل نطاقها المعرفى . وهى تستعير نظما وإجراءات من بعضها البعض ، وبالتالى فإن أولئك الذين قد يطورون نظريات لم توصف بعد بأنها نظم ، يستعيرون أيضا من نظم أخرى أساسية . ولهذا يمكننا القول بأن النظريات متداخلة النظم .

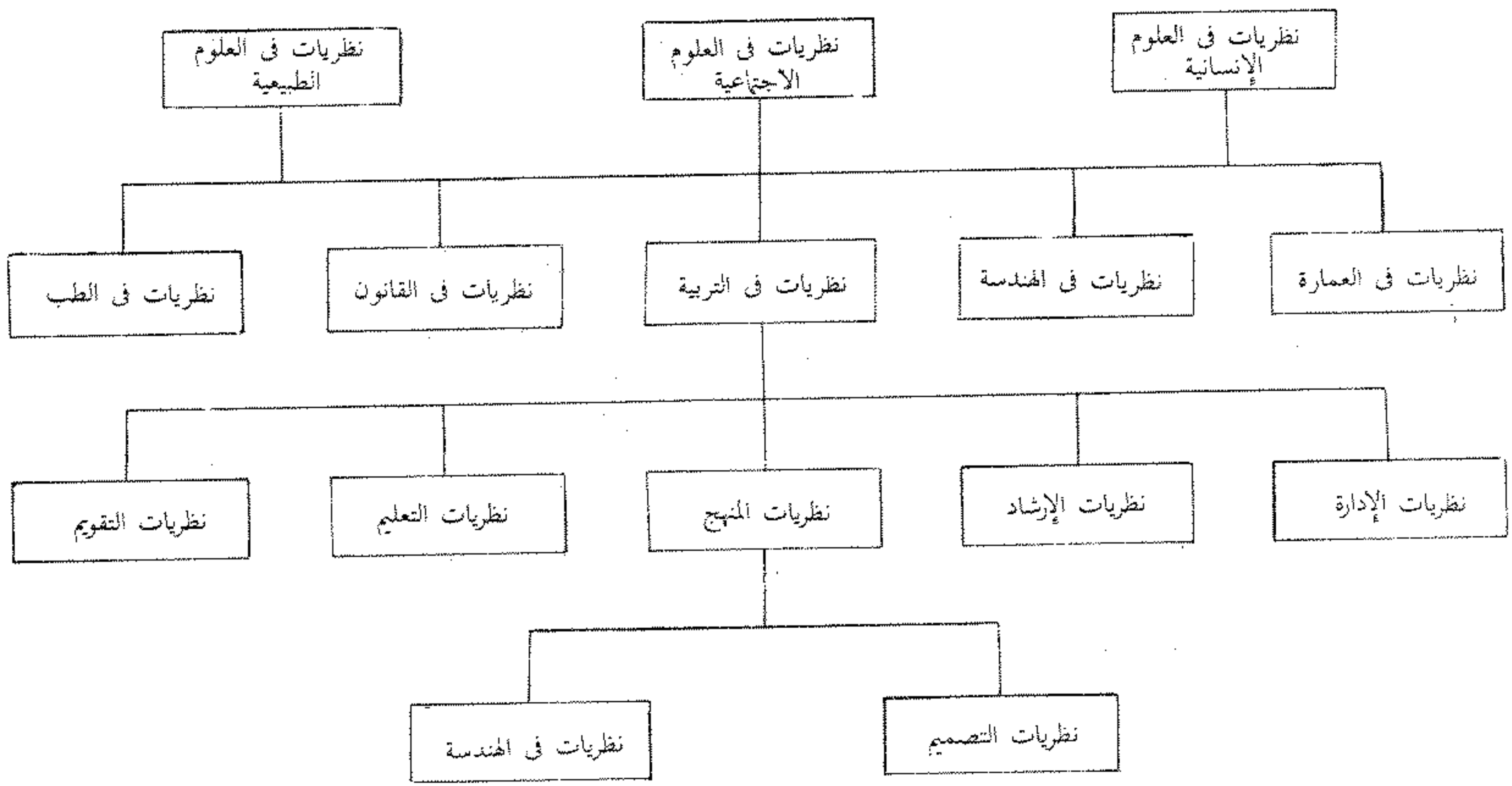
وتبرز النظريات فى المجالات التطبيقية للمعرفة من هذه التصنيفات الواسعة للنظرية . وهذا يتضح من المستوى الثانى فى الشكل الذى يشمل العمارة والهندسة والتربية والقانون والطب . وتشتق النظريات فى المجالات التطبيقية للمعرفة قدرتها الأولية ومعرفتها من النظم الأساسية ، ومع ذلك فمن الحقيقى أن مجالا مثل الهندسة يستمد ويشتق أساساً من العلوم الطبيعية ، ويشتق القانون من العلوم الاجتماعية ، وهلم جرا . وبالرغم من أن النظريات فى المجالات التطبيقية تُشتق وتُستمد — على نطاق كبير — من نظريات النظم ، فهى تدعم النظم ، وهى ليست جزءً متكاملا من النظم .

ومع ذلك فإذا بدأنا بالمجالات التطبيقية ، فقد تبعت كل نظرية سلسلة من النظريات الجزئية . وبمعنى آخر فقد ساعدت النظريات الجزئية النظريات فى العمارة والهندسة والتربية والقانون أو الطب . ولا يشمل هذا البيان نظريات فرعية للعمارة والهندسة والقانون أو الطب . فالنظريات الجزئية التوضيحية للتربية هى نظريات إدارية ، ونظريات إرشاد ، ونظريات منهج ، ونظريات تعلم ونظريات تقويم . وسوف نناقش

ذلك فى فصول تالية ولكن يكفى الأن ان نبرز أن النظريات الأساسية تميل الى أن يساندها تجميعات من النظريات الجزئية المكونة لها .

ويتركز اهتمامنا فى هذا الكتاب على نظريات المنهج وبالتالى فهناك خطوط جامدة تستخدم لتحديد وإبراز علاقات مباشرة بين النظريات الجزئية والفوق جزئية للمنهج . ولذلك فلا بد من توجيه أكبر اهتمام إلى نظريات التربية ، ونظريات المنهج ، ونظريات التصميم ، ونظريات الهندسة . ومع أن النظريات فى القانون أو الهندسة قد تسهم فى النظريات الادارية أو نظريات المنهج ، فهى ذات أهمية ثانوية فى هذه المناقشة ، لأن كل مجموعات النظريات المذكورة فى المستوى الثالث هى نظريات فرعية للنظريات فى التربية . وأيضا فى المستوى الرابع فى الشكل فإن النظريات الإدارية ، والنظريات التوجيهية ، والنظريات التعليمية ، ونظريات التقويم نجدهم ذات أهمية ثانوية فى هذه المناقشة . وقد تؤثر فى نظريات المنهج . وقد تؤثر فى النظريات الفرعية للمنهج . ومرة أخرى هذا الشكل أو البيان لايشمل نظريات فرعية للنظريات الادارية ، والتوجيهية والتعليمية ، والتقويمية ، لأن اهتمامنا الأساسى يتعلق بمجالات النظرية الموضحة . وكل مايوضحة الشكل (١) هو كيف أن نظرية المنهج تعتبر مشكلة تربوية . فنظرية المنهج تعتبر حلقة فى سلسلة من الأحداث ، والتى تفسر كلها من خلال علاقتها بالتربية .

شكل (١) : منظور موسع لنظرية المنهج



المفاهيم فى نظرية المنهج

CONCEPTS IN CURRICULUM THEORY

تكمن الأبعاد المحددة لنظرية المنهج فى المفاهيم والتعميمات المشتقة ، والتى تعتبر متميزة وقاصرة على مجال المنهج . ويتعين على المُنَظِّر ـــ على الأقل فى مراحل عمله الأولى ـــ أن يُركز على تحديد أكثر المفاهيم أهمية فى مجال عمله . وبهذا فإنه يحدد الموضوع لمجال عمله . وعندما تترسخ العلاقات بين المفاهيم كتعميمات ، فإن المُنظر العلمى يبدأ فى تشكيل خطة تصنيفية لما فى مجاله من ظاهرات . وهذه الحالة هى التى أشار اليها برايتوايت Braithwaite كمرحلة تاريخية طبيعية فى تطور العلم . إن مفاهيم وبناءات مجال المنهج لم تتميز بشكل واضح وكنتيجة لذلك يعانى مجال المنهج من مشكلة تعريفية حادة . وهذه المشكلة تعتبر معوقا كبيرا فى طريقة تطوير نظرية منهج . فالفراغ المعرفى الموجود بسبب عدم الاتفاق بين دارس المنهج فى المعانى التى ترتبط بالمفاهيم والبناءات الأساسية على الأقل فى مجالها يجعل منظرى المنهج لا يجدون ما يبدأون به عملهم . وهذا يعنى أن هناك القليل جداً من المعرفة فى مجال المنهج ، بمعنى أن كم المعرفة المتفق عليه من قبل دارس المنهج قليل جداً . وإذا كانت هذه الحالة معوقة ، فهى مؤشر على الحاجة للنشاط ، لأن المهمة الأساسية لمُنَظِّر المنهج هى تطوير المعرفة فى مجال المنهج .

ولعل أهم المشكلات لمُنَظِّر المنهج هى تأسيس أو ترسيخ معانٍ محددة ، لكى ترتبط بالمفاهيم الأساسية للمنهج . فقد تختار الكلمات ولكن قد تختلط المعانى التى من المفروض ان ترتبط بها . ويعتبر المنهج هو المصطلح الهام لنظرية المنهج . ومن الناحية النظرية ، فمن المستحيل تطوير صيغ أو بناءات فرعية أو علاقات بمكونات أخرى فى التربية إلى أن تترسخ وتوضع القواعد الأساسية من خلال معانى تعطى للمصطلح الأساسى وهو المنهج .

وهناك ثلاث طرق يمكن أن يستخدم فيها مصطلح منهج بطريقة سليمة :

أولا : إن المنهج يعتبر وثيقة مكتوبة تصف مجال وترتيب البرنامج التربوى المقترح لمدرسة ما . وبالتالى سوف يحتوى على :

١ ـــ عبارة عن القصد من استخدام الوثيقة كمُوَجِّه فى تخطيط استراتيجيات تعليمية .
٢ ـــ عبارات تلخص أهداف المدرسة التى يُصَمَّم المنهج من أجلها .
٣ ـــ عبارة عن كم من المحتوى الثقافى تكون له صلاحية تحقيق الأهداف .
٤ ـــ وعبارة عن خطة تقويم لتحديد قيمة وفعالية المنهج .

إنه خطة كلية بقصد استخدامها من قِبَل المعلمين كنقطة انطلاق لتطوير استراتيجيات تدريس ، لكى تستخدم مع مجموعات تلاميذ محددة . ثانيا إن مصطلح منهج هو كنظام منهج Curriculum system بمعنى

نظام فرعي للتعليم المدرسي schooling . فنظام المنهج في المدارس هو النظام الذى تُتَّخذ فيه القرارات فيما يتعلق بما سيكون عليه المنهج ، وكيف يتحقق وكيف سيتم تقويمه . ثالثا هو اعتبار المنهج كمجال دراسة a field of study . ومعظم المهتمين بالمنهج كمجال دراسة هم أشخاص فى مرحلة التعليم undergraduate وآخرون ممن أتموا تعليمهم ، وملتحقين بعمل تربوى مُحْتَرف فى كليات وجامعات ، وأساتذة مناهج ومُنَظِّرو مناهج .

وهناك تفسيرات أخرى مرتبطة بالمنهج ، ولكن يصعب ارتباطها بالثلاثة استخدامات المذكورة . فعلى سبيل المثال نرى أن مصطلح منهج ومصطلح تعليم غالبا ما يوصفا بشكل متبادل . وفى أحيان أخرى يفهم التعليم كجزء من المنهج ، أو أن المنهج كمساعد للتعليم . وعندما تختلط المصطلحات بهذا الشكل يتعقد الاتصال ويكون من الصعب على أى أحد أن يُطَوِّر تصميمات بحث يمكن أن تتخلل العدد الوفير من المتغيرات المتضمنة

ومع هذه الاستخدامات والتفسيرات الكثيرة للمنهج ــ باعتباره المفهوم الأساسى فى المجال فمن السهل تصور الاضطراب الذى يسود المفاهيم الفرعية المعاونة . وتكون المشكلة أمام المفكرين فى ــ المجال هى البحث عن العلاقات التى لابد من ترسيخها وتأسيسها والتى سوف تؤدى إلى تعميمات تفسيرية وتنبؤية . وبهذا يمكن تطوير صيغ أو بناءات إجرائية يمكن أن توضح كثير من المفاهيم المعاونة فى داخل المنهج .

وكل ذلك يُكوِّن الأبعاد المحددة لنظرية المنهج كمشكلة تربوية . وهكذا يأتى موضوع هذا الكتاب كله . أن خطة العرض فى هذا الكتاب تتبع الشكل (١) . ويحتوى الفصل التالى فحصا للمبادىء الأساسية للعمل النظرى المشتق من تلك المبادىء المرتبطة بالتربية . ويهتم الفصل الثالث بمناقشة التطورات النظرية فى التربية . وفى الفصل الرابع وحتى الفصل الثامن مناقشات تفصيلية للأبعاد الأكثر تحديدا . وكذلك مشكلات بناء النظرية فى المنهج بدءًا من التطورات فى نظرية المنهج ، متبوعة بمناقشات للقيم كمحددات فى قرارات المنهج ، تصميم المنهج وهندسة المنهج والمنهج كمجال دراسة . ومن الفصول السابقة خرجنا بتلك الإجراءات المقترحة التى قد تتبع بواسطة المهتمين بتطوير نظرية المنهج وقد أوضح المؤلف أيضا تلك الاجراءات المقترحة بعبارات نظرية من عمله .

والمرجو أن تستثير هذه المعالجة لنظرية المنهج نوعين من النشاط : بناءً للنظرية أكثر دقة وكذلك بحثا ذا توجيه نظرى أكثر . فالبحث المُوَجَّه نظريا سوف يساعد فى مَلْءِ تلك الفراغات . وهكذا يمكن أن نتحرك بعيداً عن العمل التكنولوجى البحت ونحو علم سلوكى . وبالتأكيد فإذا كان هناك أمل فى تطوير نظام للتربية ، فإن النظريات الفرعية للتربية كنظريات المنهج سوف يتعين بناؤها باستخدام مهارات وإجراءات العالم الاجتماعى . ومن المأمول أيضا أن أى أفكار أو إجراءات قدمت هنا سوف تفحص وتُواجَه أو ان يرددها آخرون مهتمون بنمو نظرية المنهج .

الفصل الثانى

بناء النظريه

* تحديد النظريه .
* عناصر بناء النظريه .
  - المصطلحات .
  - العبارات .
* وظائف النظريه .
* العمليات فى بناء النظريه .
  - تعريف المصطلحات .
  - التصنيف .
  - الإستدلال والإستنتاج .
  - الإستنباط ، التنبؤ والبحث .
  - بناء النموذج .
  - تكوين النظرية الفرعية .
* الخلاصة .
* قراءات مقترحة .

بناء النظرية

Theory Building

فى بداية هذا الفصل هناك نقطة هامة لابد من تقريرها . فلفظ نظرية غالبا مايُساء استخدامه للإشارة الى مصطلحات مثل وجهة نظر ، اتجاه ، رأى ، وعندما يسىء الناس استخدام لفظ نظرية فانهم يخطئون عندما يضفون على تلك المصطلحات الأخرى صلاحيات يجب أن يحتفظ بها لمعنى أكثر صدقا ودقة للنظرية . والنظريات يمكن أن تكون نظريات علمية أو غير علمية ولكن فى كلا الحالتين فانهما ، كنظريات ، قد تطورت عن طريق فنيات العلم أو عن طريق منطق مطوّر بدقه أو بكليهما معا ، محققة قواعد متشددة تماما . أضف إلى ذلك فان النظريات تعتبر أمرا أساسيا فى تطوير المعرفة فى حين ان المفاهيم الأخرى السابق ذكرها ليس لها دور بناء .

ان الغرض من هذا الفصل تحديد القضايا والاجراءات الأساسية فى بناء النظرية لاعتبارات معينة العمل مشابه فى مجال المنهج . وفيما يلى من صفحات فسوف نراجع تلك المعانى التى ارتبطت بكلمة (نظرية) وسنحدد بعضا من الوظائف والبناءات (الصيغ) والعمليات الأولية التى ارتبطت ببناء النظرية على يد أولئك الذين عملوا فى مجال بناء النظرية وقد نستعين بخبرات أولئك النفر من الرواد فى العلوم الطبيعية والاجتماعية كأمثلة . وبشكل خاص فى مجال العلوم الاجتماعية . فنحن وإياهم مرتبطون بقواعد عامة معنية للسلوك فى التنظير وكذلك فان السبب الأول للبحث فيما قام به الآخرون هو تعلم ماهية تلك القواعد . وعليه فان قواعد التنظير العامة سوف تطبق باختصار على تطورات الماضى والمستقبل فى النظرية التربوية ثم بعد ذلك وبشكل اكثر دقة فى نظرية المنهج ذلك لأن نظرية المنهج هى محط اهتمامنا الرئيسى فى هذا الكتاب .

عندما ينقُص الدارسون الخبرة فى تطوير النظرية فى مجال ما للدراسة ، فإنه يكون من المعتاد لهم ان ينظروا الى النماذج التى وضعها أولئك النفر الذين نجحوا فى مجالهم وكذلك ان يستخدموا تلك النماذج كأشكال يبتدئون بها جهودهم ، ولما لم يكن هناك الا جهودُ هزيلة فى بناء النظرية واستخدامها فى مجال التربية فإن أولئك الذين يناط بهم فى بناء النظرية يحتاجون أن يجدوا طرقا ما لاستعارة وربط الخبرات النظرية لعلماء اجتماعيين آخرين على أن تكون نقاطاً محورية وابتدائية لجهودهم الخاصة . ولما كانت التربية علما

اجتماعيا تطبيقيا فانه تعين عليها ان تنظر الى المصادر الأولى فى نظم العلم الاجتماعية الراسخة طلبا لتصيغ والعمليات والقواعد الموجهة .

ولقد أيد بارسونز Parsons هذا النوع من الإستعارة فى قضية تطوير النظرية فى مجال الدراسات الانسانية عندما أشار إلى أن (.. *النظرية العامة الجيدة فى مجال العمل الانسانى ، وبغض النظر عن مدى رسوخها فى نظام ما ، تعتبر حتما نظرية متشابكة النظم*) .

تحديد النظرية THEORY DEFINED

هناك اتفاق عام على أن النظرية هى مجموعة من العبارات المترابطه تفسر سلسلة ما من الأحداث ، ولكن وكما قد يتوقع البعض فان هناك اختلافات حول الماهية التى ينبغى ان تكون عليها هذة العبارات . ولقد عبر عن ذلك كل من لوجان وأولمستيد Logan and Olmstead :

> *هناك اتفاق على ان النظرية ، من بين أشياء أخرى ، هى مجموعة من العبارات ، ولكن هناك اختلافاً حول السمات التى ينبغى أن تتوفر لأية مجموعة من العبارات لكى توصف بأنها نظرية .*

وتتباين العبارات حول مجموعات من الأحداث تبايناً كبيرا من حيث التعقيد . فمن ناحية يرد هذا التباين الى مجال هذة المجموعات من الأحداث ومن ناحية اخرى يُرد الى درجة التدقيق التى عالج بها المنظرون تلك المجموعة من الأحداث فى مجال ما . وبالرغم من هذة الفروق فإن كل الكتاب الجادين الذين كتبوا عن النظرية قد عرفوا هذا المصطلح بطريقة أو بأخرى . وقد تساعد بعض أمثلة التعريفات حول النظرية فى توضيح وجهات النظر التقاربية والتباعدية عن المعانى المرتبطة بالنظرية . ويبدو ان تعريفات النظرية قد توصف بواحدة أو أكثر من ثلاثة أبعاد : العبارات الموحدة unifying statements ، والأفتراضات العامة universal propositions و / أو العبارات التنبؤية predictive statements .

وتعبر معظم تعريفات النظرية عن توحيد الظاهرات داخل مجموعة الأحداث التى تشملها النظرية . ولقد عبر كابلان Kaplan عن ذلك بقوله :

> *تعتبر النظرية طريقة لإعطاء معنى لموقف مضطرب وذلك لكى تسمح لنا وبطريقة فعالة ان نحمل نسق عاداتنا ، وأهم من ذلك ان نطوع هذة العادات أو ننبذها كلية ، ونحل أخرى جديدة محلها كما يتطلب الموقف . وبناء على ذلك فإن النظرية فى المنطق الذى أعيد بناؤه سوف تبدو كأداه لتفسير ونقد وتوحيد القوانين الراسخة وتطويعها لتتناسب مع البيانات غير المتوقعة فى تكوينها وكذلك بتوجيه السعى نحو اكتشاف تعميمات جديدة أكثر قوة .*

وقد قارنت برودبك Brodbeck اللغة النظرية واللغة النظرية العامة عندما كتبت :

تتكون اللغة من كلمات وجمل ، وكلمات الحديث العادى تماثلها مصطلحات العلم ، وجمل اللغة العامة تماثلها التعريفات وكذلك عباراتها عن الحقيقة المفرده والقوانين . فمجموعات معينة من الجمل تكونّ نظريات العلم .

ولقد ذكر هال وليندزى Hall and Lindzey أن النظرية هى مجموعة من الامور الإصطلاحية والتى يجب ان تحتوى على تجمع من الفروض المناسبة ترتبط بعضها ببعض بشكل منتظم وكذلك مجموعة من التعريفات الامبريقية . ولقد أشار أوكونر O'Connor الى أنه عند مقابلة النظرية مع الفروض فإننا (...نشير الى مجموعة أو نظام من القواعد أو مجموعة من الفروض توجه أو تتحكم فى عمليات مختلفة الأنواع) .

ويلخص سنو Snow مفهومه عن النظرية بقوله :

تعتبر النظرية وفى أبسط صورها بناءً رمزيا ، صُمم ليحول الحقائق المعممة (أو القوانين) الى ارتباط منتظم . وهى تتكون من :

(أ) مجموعة من الوحدات (حقائق ، مفاهيم ، متغيرات) .
(ب) نظام من العلاقات بين الوحدات .

وقد عرف ردنر Rudner النظرية على انها (....مجموعة من العبارات المترابطة بشكل منتظم ، تشمل بعض التعميمات التى تشبه القوانين ، بمعنى انها قابلة للاختبار امبريقيا) .

ومن هذه التعريفات نستطيع ان نلمس روح النظرية كظاهرة موحدة وتبدو فكرة (المجموعة) كمجموعة متجانسة من العبارات ، وهذه الفكرة هى مفهوم أساس فى التنظير .

إن خاصية (مجموعة من العبارات مكونة نظرية) قد تحددت وذلك عندما يحدد تعريف النظرية ماهية أنواع العبارات المطلوبة وكيف يمكن اشتقاقها . ويوضح ذلك تعريف روز Rose :

(ان النظرية يمكن ان تعرف بأنها كل متكامل من التعريفات ، والافتراضات والفروض العامة تغطى مادة ما ويشتق منها مجموعة شاملة ومتسقة من الفروض المحدده والقابلة للاختبار اشتقاقا منطقيا) .

وبهذه المعايير يمكن أن تشمل مجموعة العبارات تعريفات وافتراضات وفروضاً عامة ذات صلاحيات علاقية محددة . فعند المستوى الاكثر تعقيدا ترتبط النظريات بالقوانين والفروض والاستنتاجات الرياضية المنطقية . وقد قال إبل Abel عند تفسيره للنظرية العامة فى العلوم الاجتماعية :

ان النظرية العامة تُبنى على الحقائق التى أكتشفت عن طريق استخدام قضايا نظريه

ونماذج مفاهيمية من بيانات امبريقيه مُعبر عنها فى شكل قوانين وارتباطات وأشكال أخرى من التعميمات . وهى تشمل التركيب وموجهة نحو تكوين فروض عن قضايا عامة .

أما تعريف فيجل Feigl والذى كثر اقتباسه فانه ينحو نفس المنحى وبشكل أكثر تفصيلا ، وهو كما ذكر :

> اننى أعرف (النظرية) بأنها مجموعة من الافتراضات يمكن منها اشتقاق مجموعة أكبر من القوانين الامبيريقية عن طريق اجراءات منطقية ـــ رياضية . وعلى ذلك فالنظرية توفر تفسيرا لهذة القوانين الامبريقية وتوحد المجالات غير المتجانسة ـــ نسبياً للمادة والتى حددتها تلك القوانين الامبريقية ولابد من الاعتراف بعدم وجود فاصل واضح للتفريق (اللهم الا الفارق الاصطلاحى) بين الفروض النظرية والقوانين الامبريقية .

بالإضافة إلى بعدى الاتحادية والافتراضات العامة فإن هناك مجموعة ثالثة من الحاجات لابد من إضافتها لتكملة توصيف أبعاد النظرية ، وهذه هى بُعد التنبؤ . ان هناك بعض المنظرين قد اختاروا ان يُعرفوا النظرية على أساس من اعتبار التنبؤ هو البعد الرئيسى . وعلى سبيل المثال فقد رأى ترافرز Travers ان النظرية تتكون من تعميمات قُصد بها تفسير الظاهرات وأن هذة التعميمات يتحتم أن تكون تنبؤية . وفى الواقع فإن التعريف الكامل يتناول كل هذة السمات . أما كير لينجر Kerlinger فقد ربط كل الابعاد التى ذكرت فيما كتب :

> تعتبر النظرية مجموعة من البناءات (المفاهيم) والتعريفات ، والإفتراضات المتداخلة والتى تطرح منظورا نظاميا للظاهرات وذلك بتحديد العلاقات بين المتغيرات وبغرض التفسير والتنبؤ بالظاهرات .

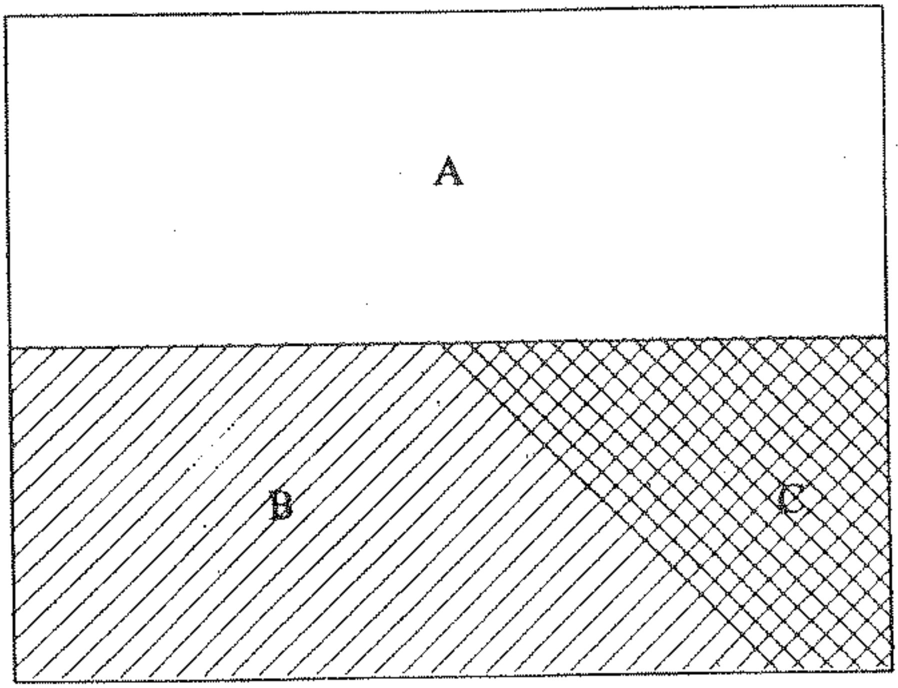
ان هذة التعريفات المتعددة للنظرية تؤدى الى نتيجة تجريبية وهى أنه لابد من أن يكون هناك أنواع مختلفة من النظريات تشتق عن طريق عمليات مختلفة . وسوف ندرس هذة الفكرة فى الأقسام التالية الخاصة بالبناءات structures ، والوظائف functions والعمليات processes فى الأقسام التالية فى مجال بناء النظرية .

عناصر بناء النظرية

STRUCTURAL ELEMENTS OF THEORY

يمكننا ان نزيد من رؤيانا ومفاهيمنا عن بناء النظرية بفحصنا للبناءات والوظائف الرئيسية للنظريات ففى شكل (٢) هناك تمثيل لمجموعة من الأحداث المعممة والتى تكون النظرية بشكل طبيعى .

شكل (٢) : مجموعة من الأحداث تكون النظرية



ABC= المجموعة العامة

A = أحداث من أبعاد معلومة .

B = أحداث من أبعاد مفترضة

C = أحداث من أبعاد مجهولة

فى هذا الشكل (الشكل ٢) يلاحظ أن المجموعة العامة الممثلة ب ABC هى مجموعة من الأحداث تُفسيرها النظرية . وقد قُسمت المجموعة العامة إلى ثلاث تقسيمات فرعية هى A,B,C . ويمثل التقسيم الفرعى (A) أحداثا من أبعاد معلومة والتى يمكن أن يعبر عنها بإعتبارها عبارات حقائق ، قوانين ، مبادىء أما التقسيم الفرعى (B) فإنه يمثل تلك الأحداث الخاصة بالابعاد المفترضة ، والتى يمكن التعبير عنها بالافتراضات ، الفروض ، المسلمات أو بطريقة أخرى قد تعكس المعرفة التجريبية والتى لاتصل الى قمة

التأكد المتمثلة فى حقيقة أو قانون . ويمثل التقسيم الفرعى (C) الأحداث التى تعتبر قسما أو جزءا من المجموعة العامة أو الكلية من الأحداث والتى لم يتوفر لها بعد تفسير دقيق . ويبقى عمل المنظر ان يكوّن مصطلحات وعبارات لكى تفسر محتويات التقسيمات الفرعية المتعددة للنظرية وأن يظهر علاقاتها المتداخلة .

المصطلحات

TERMS

هناك جانب شديد الأهمية لعمل العالم فى استخدامه للمصطلحات الفنية . ويتعين عليه كعالم ان يُعرف مصطلحاته تعريفا دقيقا وأن يستخدمها بالتالى بشكل متناسب فى عمله . وهذا الإتساق أو المناسبة تعتبر هامة بشكل خاص فى التنظير وثمة طرق عديدة لتعيين مجموعات المصطلحات المستخدمة فى عمل النظرية . وقد تساعد أمثلة منتقاه فى توضيح هذه النقطة ، فقد قال برود بك Brodbeck :

> *تحتوى النظرية على مجموعتين من المصطلحات الوصفية : أساسية (أو أولية) وأخرى مُعَرفة . والمصطلحات الأساسية فى نظرية ما هى التى لاتعرَّف بذاتها فى النظرية ولكن هى التى تعرف بها كل المصطلحات الوصفية الأخرى للنظرية ولابد أن تأتى المصطلحات الرئيسية لنظرية ما فى بديهياتها وقد تأتى أيضا فى مسلماتها . أما المصطلحات المعَرَّفة للنظرية فإنها تأتى فقط فى المسلمات .*

وفى موضوع (المصطلحات النظرية) وضع كابلان Kaplan التصنيف التالى مصطلحات ملاحظة ، مصطلحات غير مباشرة قابلة للملاحظة ، بناءات ، ومصطلحات نظرية . ومع ذلك فقد أشار الى قلة الملاءمة فى إستخدام هذه المسميات وأنهى مناقشته بالإشارة الى أنه ليس فروق فيما بينها من تمايزات . أما جوردون وآخرون Gordon etal فقد قسموا المصطلحات الى ثلاث فئات رئيسية هى : مصطلحات أولية Primitive terms ، ومصطلحات افتتاحية Key terms ومصطلحات نظرية Theoretical terms . فالمصطلحات الأولية لايمكن تعريفها اجرائيا وتحتوى على معنى دائم ، ويعتبر مفهوم النقطة فى الهندسة مثالا جيدا على ذلك . أما المصطلحات الأفتتاحية فهى تلك المصطلحات التى يجب أن تعرف اجرائيا مثل التعزيز reinforcement أو حل المشكلات Problem solving . والمصطلحات النظرية تعرف اجرائيا ولكن فى علاقة بالمصطلحات الافتتاحية ومثال ذلك مصطلحات : الدافعية motivation والفئة Set وتحتوى النظريات شديدة التعقيد كل أنواع المصطلحات الثلاثة . وبغض النظر عن الطرق العديدة لتعيين فئات المصطلحات فيجب على المنظر ان يكون على وعى بفئات ثلاث على الأقل من المصطلحات قد يلجأ اليها لكى يختار منها ويستخدمها . وقد تسمى هذه : مصطلحات لغة عامة ، مفاهيم أساسية وبناءات نظرية . وأولها هى تلك المصطلحات التى تستخدم فى العلم وفى اللغة العامة المتداولة . وهذه هى تلك الكلمات التى تكوّن جمل نظرية ما مثل الكثير من الأفعال والصفات . وليس من الضرورى ان تعرَّف على الاطلاق وأيضا لاتعرف اجرائيا ذلك أن استخدامها قد صار أمراً متعارفاً عليه أما ثانيها فهى التى تتكون من تلك المفاهيم التى تعتبر أساسية لمجموعة الأحداث التى يجرى تفسيرها وهذه تعتبر بناءات جيدة التعريف وهى عادة

مانعرف اجرائيا . ومثال هذة المصطلحات الجزىء molecule فى الكيمياء ، والكتلة mass فى الفيزياء ، أو المنهج Curriculum فى التربية . أما المجموعة الثالثة فتتكون من تلك المصطلحات التى تعتبر ضرورية للنظرية ولهذة المصطلحات أو الكلمات معنى نظام الأحداث التى تتدرج تحت النظرية ولكن لايمكن تحديدها بالملاحظة المباشرة ومن أمثلة هذة المصطلحات : الحاجة الانفعالية emotional need، عقدة الاضطهاد Persecution complex أو الاتجاه attitude .

العبارات STATEMENTS

ان النظرية ، ووفقا للتعريف ، تحتوى على عبارات بدورها تحتوى على مصطلحات لكى تستخدم . أما العبارات فى حد ذاتها فتتجمع فى فئات مختلفة ؛ تماما مثلما يحدث بشأن المصطلحات . ويشار الى العبارات بطريقة تفاضلية كما يحدث للحقائق ، والتعريفات ، والفرضيات ، والتعميمات ، والبديهيات ، والمسلمات والنظريات ، والافتراضات ، والقوانين . وأحيانا ما تستخدم هذة المؤشرات بطريقة تبادلية وفى صيغ قليلة التنوع كما أن بعضها يفسر نفسه الى حد ما وبدون أغراض الوضوح فى استخداماتها فى هذا المحتوى فان اكثرها وضوحا بذاته سوف يعرّف .

ان الحقيقة هى ظاهرة معلومة من خلال الملاحظة . والتعريف هو عبارة شكلية للمعنى أو للدلالة ، والافتراض هو عبارة شكلية تؤكد أو تنفى شيئا ما عن موضوع ما . أما الفروض والتعميمات والبديهيات والمسلمات والنظريات والقوانين فهى حالات خاصة للإفتراض . فالفرض يتكون من افتراض أو أكثر توضع لتفسير مجموعة من الأحداث . والتعميم يعتبر افتراضاً يضع تأكيدا لشىء واحد أو اكثر فى مجموعة ، ويستمد بالاستنتاج من العلاقات المُلاحظة . والبديهية أو المسلمة فهى افتراض يفترض أنه حقيقى . أما النظريات theorem فهى افتراض يشتق من خلال التفكير أو يستنتج من البديهيات . والقانون يعتبر افتراضاً يبقى ثابتا وغير متغير ما توفرت الظروف غير المتغيره ، وفى أصله يعتبر تعميما تقبله الجماعة العلمية . والفرض يعتبر تخمينا أو افتراضاً قد يأخذ شكل البديهية أو المسلمة أو النظرية . ويساعد المنظر على النظر الى عبارات النظرية فى ضوء الوظائف التى تتوقع من النظريات .

وظائف النظرية

FUNCTIONS OF THEORY

لعل فهمنا لمعنى النظرية يزيد إذا ما أدركنا بعضا من الوظائف المرتبطة بالنظرية ومع أن نطاق هذة الوظائف متسع جدا الا أنه فى ذات الوقت ينقصها التماسك . فقد يعرض المنظرون محاور مختلفة لجهودهم الا أنه فى ذات الوقت هناك اتفاق عام بين العلماء وفلاسفة العلم على أن (النظريات تحقق ثلاث وظائف :

١ ــ الوصف .

٢ ــ التنبؤ .

وتؤثر هذه الوظائف فى النظرية وذلك فى محاولة العالم أن يفهم ، كما أن لهذه الوظائف بعض المضامين للأشخاص الذين قد يستخدمون النظريات . وهذه الفكرة الأخيرة قد اشار اليها جوين Gowin عندما قال :

أدر النظرية ووجّهها نحو الشخص الذى يستخدمها . فسترى مجموعة من الوظائف التى تبرز عندما نلحظ المنظر أثناء عمله فى البحث . وهنا تساعد النظرية الباحث فى أن يحلل البيانات وأن يعد تلخيصا قصيرا أو خلاصة للبيانات والعلاقات ، وكذلك يقترح أشياء جديدة للتجريب . فالنظرية تعمل عملها فى التحليل ، والتلخيص ، وفى القدرة على الاقتراح أو التأمل . أن النظرية تعمل كأداة للتفكير بها وللمعاونة فى العمل .

ولعل أبسط وظائف النظرية هى توفير نظام لتصنيف المعرفة فى ذلك المجال النظرى . وقد عبر هومانز Homans عن هذه الوظيفة كما يلى :

حتى أحسن النظريات (أكثرها ضعفا) لها استخداماتها . ففى أولى صورها ، كتصنيف ، فانها توفر مجموعة من النوافذ التى يمكن ان تراكم فيها الحقائق . وبمرور الوقت يجعل هذا التراكم من الضرورى ايجاد نظام استيعاب اكثر اقتصادية وبالتالى تولد نظرية جديدة .

ويلاحظ ان ترتيب الحقائق والملاحظات فى بيان مايعد أمرا جوهريا لوصف أى مجال تعمل فيه النظرية . وهو يعد طريقة لترتيب المعرفة وذلك حتى يصبح المدى والعلاقات الداخلية لقوام كلى من المعرفة أكثر رؤية . وكما قال برودبك Brodbeck فإن (النظرية لاتفسر ولاتتنبأ فقط بالظاهرات ولكن أيضا توحدها) .

وتلك الوظائف وعلى مستوى أعلى لابد من إضافتها ، الأمر الذى يسمح بالحركة لما وراء التصنيف أو التجميع للحقائق للعمل فى مجال أوسع كالذى يوجد فى الاستنتاج والتنبوء . ففى حين أنه من الحقيقى أن ترتيب المعرفة فى شكل منتظم يعد عمل التنظير فان هذا العمل يعد فى الحقيقة مجرد تمهيد أو مقدمة لتحقيق وظائف اكبر للنظرية . وعن طريق هذه الوظائف : الوصف ، والتنبوء ، والتفسير . فان بناء النظرية يصل الى مستواه الأكثر انتظاما عندما تصبح النظرية المترتبة نظاما مكتمل البناء ومنطقى الاستنتاج أو نظاما رياضى المنطق . وهذه الأهداف العالية المستوى يمكن الوصول اليها بأيسر السبل فى العلوم الطبيعية ولكن فى العلوم الاجتماعية فان تعقيدات مجموعات الأحداث التى تفسرها النظرية قد تدفع المنظرين إلى التقليل من مستويات الانجاز وفى العلوم الاجتماعية أيضا فالقليل جدا من النظم النظرية المستخدمة للرموز والصيغ الرياضية قد ابتكر . وبدلا من هذه فتستخدم الرموز اللفظية بشكل أكبر كوسائل لتمثيل ظاهرات معينة . ومع ذلك فيتعين على النظريات فى مجال العلوم الاجتماعية ان تضع معايير للتنظير وان تشمل هذه المعايير

تنظيما للعلاقات وذلك حتى تفسر بشكل أفضل وحتى يتيسر عمل تنبؤات للأحداث التى لم تلاحظ بعد من العلاقات المعلومة .

ونعود الى تعريف كيرلينجر Kerlinger والذى يوضح الوظائف الثلاث للنظرية : الوصف ، التنبؤ ، والتفسير . وبداية فإن هذا التعريف يتطلب ان يكون الوصف من خلال هوية الافتراضات المطروحة والعلاقات المحددة بين الافتراضات والبناءات . وعن طرق دراسة نوعية المتغيرات المرتبطة وكيف ترتبط يتمكن الباحث من أن يكوِّن علاقات تنبؤية بين متغيرات معينة . وكل هذة المتغيرات تفسر مجموعة الأحداث .

وقد أكد على أن الغرض الرئيسى للنظريات هو تفسير ظاهرات أو أحداث منتقاه . وفكرة التفسير هذه يمكن شرحها بطريقتين . أولها إعطاء بيان لشيء ما والأخرى تبرير شيء ما . ويعد هذا التمييز أمرا هاما لأنه يرتبط بستويات التنظير الموصوفة فى الفقرات السابقة . وفى أغلب الأحوال أولئك المشتركين فى عملية التصنيف باعتبازها نشاطا تنظيرا يعملون فى مهمة اعطاء بيانٍ لشيء ما فى حين أن الفرد الذى يبنى نظاما تنوؤيا يبرر أو يفسر شيئا ما من خلال العلاقات المتنبأ بها والثابتة فمثلا تعطى بيانا طريفا للسلوك اليومى لطفل عدوانى فى مدرسة ما وهذه خطوة هامة ولكن أن تفسر أو تبرر هذا السلوك بمعنى تنوئيا فهذه خطوة أخرى أكثر أهمية .

ويمكن القول أنه فى محاولة الوصف والتفسير والتنبؤ فان المنظَّرين غالبا مايجربون ويختبرون ، ذلك لأنهم دائما مايشتقون قوانين جديدة ويبحثون عن علاقات جديدة بين القوانين التى تعبر عنها النظرية . ويمكن لأحدنا أن يظن أنه فى داخل أية مجموعة من الأحداث قد يمكن لكل القوانين وعلاقاتها المتداخلة أن تقرر أو تحصى وبناء عليه فتصبح النظرية ذاتها قانونا أعلى . ومع ذلك لايرضى المنظرون عن هذة الحالة اذا ماحدثت . فحينئذ يبحثون عن علاقات جديدة عن طريق ربط مجموعة من الأحداث فى شكل مجموعة عامة جديدة ثم يتجهون إلى البحث عن علاقات وقوانين جديدة فى نظرية جديدة . وقد عبر كابلان Kaplanعن هذه الوظيفة المكتشفة (التى تساعد على الاكتشاف) للنظرية عندما قال :

(أن الشيء الهام هو أن القوانين تنتشر عندما تتحد فى نظرية : والنظرية بالتالى تصبح كالذى يوفق بن الفرقاء) ان خطوات التقدم الكبرى فى العلوم قد صنعها بناء النظرية اكثر مما صنعها التجريب بسبب هذة الوظيفة المولدة للتنظير .

العمليات فى بناء النظرية

PROCESSES IN THEORY BUILDING

يمكن عن طريق فحص مهام مختارة قام بها المنظرون اتاحة مزيد من الرؤى للنظرية وعملياتها . وهنا يبرز شيئان . أحدهما أن مدى النشاط كبير . أما الثانى فهو أن القوانين العاملة تميل الى أن يمليها اختيار النشاط أكثر من أن تمليها أو تفرضها أية مجموعة قوانين مصطلح عليها لبناء النظرية وهاتان النقطتان يمكن ابرازهما عن طريق دراسة بعض من الاقتراحات التى سبقت .

تعتبر اللغة المستخدمة فى بناء النظرية أمرا يستحق الاهتمام ومثال ذلك ، الاهتمام الذى اعطى حديثا للاكتشاف وتحديد المفاهيم وكذلك لمشكلات تعريف المصطلحات . فعلى سبيل المثال يطرح هومانز Homans القوانين التالية لبنَّائى النظرية ، وأكثرها له صلة بمشكلات الاتصال :

انظر أولا للأمر الواضح ، والمألوف ، والشائع . وهذه الاشياء هى التى توفِّى الدراسة فى أى فرع من أفرع العلم لم تؤسس أو ترسخ قواعده بعد . أن العلم يعتبر اقتصادا للفكر ، فقط ، إذا ما لخصت فروضه عددا كبيرا من الحقائق فى شكل مبسط .

تحدث عن شيء واحد فى وقت واحد . بمعنى عند اختيارك لكلماتك (أو مفاهيمك ، بشكل اكثر تكلفا) تأكد من أنها تشير ليس الى فئات عديدة من الحقيقة فى نفس الوقت ، بل الى فئة واحدة وواحدة فقط . وقد قال كورولارى Corollary : اذا ما اخترت كلماتك فدائما استخدم نفس الكلمات عندما تشير الى نفس الأشياء .

اختصر ماأمكن عدد الأشياء التى تتحدث عنها . فالقاعدة التى تحكم عدداً من فئات الحقيقة التى تأخذها فى الاعتبار هى : قلل بقدر ما يمكنك وأكثر بقدر ما يتعين عليك .

اذا مابدأت تتحدث فلا تتوقف حتى تنتهى ، بمعنى صف العلاقات بين الحقائق التى تعكسها كلماتك وبشكل منتظم .

تعلَّم ان يكون تحليلك مجردا لأنه يتناول فقط القليل من العناصر فى الموقف الملموس . تقبل أخطار التجريد خاصة عندما يكون العمل مطلوبا . ولكن لاتخش من التجريد .

وقد حدد مولى Mouly السمات الأربع التالية للنظرية الجيدة ولها بعض التضمينات لأنشطة بناء النظرية .

١ — لابد أن يسمح النظام النظرى بالاستنتاجات التى يمكن اختبارها تجريبيا بمعنى أنه لابد أن يوفر الوسائل لأجل التفسير والتبرير .

٢ — يجب أن تكون النظرية ملائمة للملاحظة وكذلك النظريات التى سبق تأكيدها .

٣ — يجب ان تصاغ النظريات فى مصطلحات بسيطة أى أن النظرية تكون أفضل أذا ماكانت تفسر اكثر الأمور فى أبسط الاشكال .

٤ — يجب أن تتأسس النظريات العلمية على حقائق وعلاقات تجريبية .

وبشكل اكثر تحديدا فان مُنظرى المناهج يحتاجون أن يفكروا فى ضوء الانشطة الدقيقة التى يؤدونها عند التعامل مع التنظير . ولعل أحد هذة الأنشطة هو تكوين التعريفات أما الثانى فهو تصنيف المعرفة المناسبة فى تصنيفات متجانسة . والثالث هو استخدام العمليات الاستدلالية والاستنتاجية ، والرابع وهو امر هام وهو القيام بإستنتاجات وتنبؤات واختبارها فى بوتقة البحث . ويأتى تطوير النماذج كعامل منافس ، أما السادس فهو تكوين نظرية فرعية . وكل هذه الأنشطة الستة الرئيسية لبناء النظرية تعتبر بوتقة ، وبالتالى سوف يناقش كلًا منها بأكثر تفصيلا فى الصفحات التالية .

تعريف المصطلحات

DEFINITION OF TERMS

يبين وصف النظرية ، والقواعد التى وضعها هومانز وكذلك الخصائص التى حددها مولى أن التعريف الدقيق للمصطلحات يعد عنصرا أساسيا فى عمل المنظر . وهناك قاعدتان تحكمان مسار هذا التعريف . الأولى وضوح الصياغة لاعطاء المعنى الدقيق والثانية هى الملاءمة فى استخدام المصطلحات اذا ماعرفت . فمصطلحات وبناءات (صيغ) أى مجال من مجالات العمل العلمى هى مادة هذا المجال . وعلى سبيل المثال فإن المصطلحات أو الصيغ الفنية للفيزياء وعلم الحيوان تميز بين هذين العلمين حيث أنها أدوات التفكير والاتصال .

واذا ماراجع القراء أى جزء ذى أهمية من أدب المجال تكون فيه مناقشة لأنواع التعريفات وقواعد صنعها فإنهم سيجدون وفرة من المسميات المعطاة لأنواع مختلفة من التعريفات وأنواع مختلفة للمصطلحات أو المفاهيم . أما المصطلحات الاكثر احتمالا أن يهتم بها المنظر فهى المصطلحات العامة ، والمفاهيم الأساسية ، والمصطلحات النظرية . ولابد أن يؤخذ فى الاعتبار ، فى هذا المجال ، أن المصطلحات الأساسية معرفه تعريفا بديهيا بينما يجب أن تعرف المصطلحات النظرية تعريفا اجرائيا .

تعريف المصطلحات

DEFINTION OF TERMS

وقد ميزت برودبك Brodbeck بين التعريفات الإسمية والإجرائية . فالتعريفات الإسمية تعطى الخاصية المرتبطة بالمصطلح أو المفهوم . وبهذا يمكن تفسير المصطلح بحصر حدود التفسير . وفى المقابل تكون التعريفات الإجرائية أكثر تعقيدا بمعنى أن الظروف التى يستخدم فى ضوئها المفهوم هى جزء من التعريف . وعندما يصبح المصطلح مصطلحا نظريا فعادة يسمى المفهوم بطريقة اجرائية .

ويبدو أن هنالك اتفاقاً عاماً على أن تعريف المصطلحات الفنية يعد منشطا هاما ودقيقا بالنسبة للمنظر وذلك لسببين هما أن انتقاء وتعريف المصطلحات أو المفاهيم يساعدان فى تعريف حدود المادة لحقل المنظر ثم أن الاستخدام المناسب للمصطلحات المعرفة يسهل التفسير والتنبؤ .

التصنيف CLASSIFICATION

يعد التصنيف منشطا آخر فى بناء النظرية . ومن قُبيل التكرار هنا الاشارة الى رأى هوفنر عن أن التصنيف هو الشكل الأدنى من النظرية ولكنه قد أبرز امكانية وجود نظام ما للتصنيف ، قد يصبح أو يؤدى الى نظرية جديدة . ومع ذلك فليست هناك حاجة لاعتبار التصنيف أنه مجرد نشاط تجميعي بسيط . وقد افترض كل من هال وليندزى Hall and Lindzy أن أحد وظائف النظرية هو ادماج النتائج المعلومة فى اطار مناسب ومقبول . وبهذا المعنى يصبح التصنيف كمنشط فى بناء النظرية ، وسيلة لتنظيم وتكامل ماهو معلوم عن المجالات التى يتم أو يدرس فيها نشاط التنظير . ومن خلال التصنيف يكون من الممكن للمصنف ان يصبح واعيا بالنقص فى المعلومات الضرورية لإعطاء معنى لنشاط معين أو لسلسلة من الأحداث . وتكون مهمة البحث أن يملأ هذا النقص . ويمكن ادماج ملاحظة العلاقات بين العناصر المصنفة كجزء من النشاط التصنيفى .

وأحيانا ما نطلق على خطة ما تصنيفية مطورة ، أو تصنيف ما ، نظرية . ومثل هذا الأمر غالبا ما يكون مضللا ، ذلك أن الخطة التصنيفية لايمكن أن توفى كل متطلبات النظرية . فالتصنيف كمنشط تنظيرى يساعد فى تجميع الحقائق والتعميمات فى مجموعات متجانسة ولكنه لايفسر العلاقات المتداخلة بين المجموعات أو العلاقات بين الحقائق والتعميمات فى داخل آية مجموعة مفردة . وبمعنى آخر فان تطوير خطة تصنيفية يعد منشطا نهائيا . أما النظرية ، فى المقابل ، فانها تدعم العلاقات والظروف الجديدة وصولا إلى الفهم . وأيضا يعد تطوير الخطط التصنيفية منشطا تنظيريا بالرغم من أنه قد يتم فى مراحل مبكرة لتطوير النظرية .

الإستدلال والإستنتاج INDUCTION AND DEDUCTION

يعتبر الإستدلال والإستنتاج عمليتين أساسيتين فى استنباط العبارات النظرية التى تعتبر أساس تعريف المصطلحات وترتيب خطط التصنيف .

فالإستدلال هو العملية التى يشتق بها تعميما أكبر من مجموعة من الحقائق ذات بعد محدود . وبهذا فإن الجدل الاستدلالى يسمح للمنظر أن يزيد من نطاق معرفته . فعلى سبيل المثال فقد يلاحظ شخص ما ان كل الكلاب التى لاحظها لها كبد وينتهى الى أن كل الكلاب لها اكباد . فالنتيجة التى توصل اليها تشتمل على معلومات ليست موجودة فى المقدمة .

ومن الجائز ان تكون النتيجة صادقة ولكن ليس شرطا أن تصدق إذا كان المقدمة صادقة . بمعنى أن التعميم الذى يتوصل اليه من خلال البحث له علاقة استدلالية للبرهان الذى يعضد هذا التعميم .

أما الاستنتاج فهو العملية التى يتوصل من خلالها الى نتيجة تكون قطعية تماما أو غير قطعية بالمرة . وتكون النتيجة مرتبطة تماما بمقدمة النقاش . وعلى سبيل المثال لو لاحظنا ان كل حيوان ثدي له كبد وأن كل الكلاب تعتبر ثدييات فقد نتوصل الى نتيجة أن لكل كلب كبداً .

وبهذا الشكل فان الجدال الاستنتاجى يوضح محتوى مقدمات وفروض النقاش .

ومن خلال تعريفات النظرية السابق ذكرها يمكن ان يلاحظ ان هناك أنواعاً مختلفة من النظرية تتأتى من العمليات الاستدلالية والاستنتاجية . وتميل العمليات الاستدلالية الى انتاج انماط معيارية أو وصفية من العبارات الوصفية والاستنتاجية تُستخدم بشكل طبيعى فى مرحلة أو أخرى فى تطور النظريات فى العلوم الاجتماعية ، فقد يكون من الخطأ اعتبار احدى العمليتين أفضل من غيرهما فكلتا العمليتين ضمنيا أو مباشرة مطلوبتان لتعريفات النظرية ، ولكن يعتبر الإستدلال الإستنتاجى أمرا خطيرا عندما نفكر فى الاستنباط والتنبؤ والبحث لعمليات للنظرية .

الاستنباط ، التنبؤ والبحث *INFERENCE, PREDICTION AND RESEARCH*

تعتبر عملية الإستنباط منشطاً معقداً من أنشطة بناء النظرية . وبشكل عام فإن الاستنباط يعنى الذهاب لما وراء المعلوم والملاحظ . وبتحديد أكثر ، فقد يشمل ذلك طرح افتراضات ، اشتقاق فروض ، والوصول إلى تعميمات من ملاحظات ، واستنتاج من ملاحظات وتعميمات .

وقد يضطر المنظرون إلى طرح افتراضات لأنهم يواجهون بمشكلة تفسير خاصية الأحداث والعلاقات بينها سواء المعلومة أو غير المعلومة . وعلى سبيل المثال فقد يطرحون افتراضاً ــ طبيعة البناءات أو الصيغ النظرية ، أو قد يطرحون ــ افتراضاً ــ ظروفا بديهية . وقد يطرح المنظرون ملاءمة أو مناسبة حقائق إضافية أو علاقات بسبب وتأثير بين الأحداث المتعددة فى المجموع الكلى للأحداث . فهم إنما يطرحون أيامن هذه الافتراضات من أجل تأسيس معنى فى نظرياتهم أو قد يطرحونها لأغراض اجرائية فى برنامج بحث ما . ويعتبر إستخدام الفرص فى بناء النظرية أمرا واضحا تماماً كما هو الحال فى البحث . وهو افتراض قابل للاختبار عن علاقات بين ظاهرات محددة ، وهو ببساطة وسيلة للتأكد من صحة افتراض موضوع من أجل الوصول الى نتيجة . ومن الاستخدام المتكرر للفرض فإن من يبنى النظرية يمكن أن يُكون مسلمات ، نظريات أو قوانين تحكم العلاقات المتداخلة لعناصر نظريته .

والمُنشطان الاضافيان المذكوران آنفا لصلتهما بعملية الاستنباط هما التعمم والاستنتاج . وقد سبق مناقشتهما فيما سبق فى الاستدلال والاستنتاج لعمليات أولية فى بناء النظرية . وغالبا ما يلاحظ المنظر : الأحداث ثم يعمم من نتائج مرتبطة أو مشابهة . فهناك تعميمات يُتوصل اليها عن طريق الاستدلال من

مقدمات نقبل على أنها صادقة . ومع ذلك فالتعميمات العلمية يُتوصل اليها ونُستنتج من خلال البرهنة المؤيدة . ويُنتج الاستنتاج تعميمات أو نتائج يجب ان تكون صادقة تماما طالما أن البرهنة التي ادت اليها برهنة صادقة .

وليس هناك اى اعتراض اللهم الا ان بعضا من المصطلحات المتضمنة هنا تحت مفهوم الاستنباط تستخدم بشكل متبادل او مترادف فى أدب المجال . وهى تكشف عن تنوع العمليات التى يتناولها من يبنى النظرية فى عمله . وتصبح نقطة الإستنباط الرئيسية هى انه يجب علينا الذهاب الى ماوراء الملاحظة البسيطة وتصنيف الملاحظات إذا تعين بناء نظرية فعالة .

وقد قيل مرارا فى ادب المجال (فلسفة المنهج) أن الاختبار الحقيقى لأية نظرية هو ثبات التنبؤ الذى يمكن عمله منها . فالوظيفة الرئيسية لنظرية ما هى اعطاء معنى اكبر لمجموعة من الأحداث وقد يتضمن هذا ماهو معلوم عن مجموعة الأحداث من ملاحظات سبق ملاحظتها وكذلك ماهو غير معلوم ومعبر عنه من خلال استنباط من نوع ما . ان الاحداث المرتبطة لنشاط مستمر لها معنى اكبر ، بغض النظر عما هو غير معلوم وذلك لأن النظرية توفر أو تعطى أساسا لوجودها . فعلى سبيل المثال فى نظرية التعلم فإن ظاهرة انتقال أثر التدريب لابد ان تؤخذ فى الاعتبار عند تفسير انواع معينة لسلوك التعلم . ولابد من دراسة كلٍّ من الحقائق والاستنباط من جانب منظر التعلم Learning theorist قبل أن يصبح انتقال أثر التدريب مفهوما فى نظريته . ولكن الاختبار الحقيقى لصيغة المنظر لمفهوم انتقال أثر التدريب يأتى عندما يتنبأ بتأثير الانتقال عن طريق النظرية فى موقف سلوكى ما وبالتالى يختبر التنبوء . ومحاولة التنبوء الشاقة فى النظرية قد عبر عنها بيلز Bales بقوله : (ان المنظر العلمى كمتنبىء كالانسان العملى الذى يُنظر عنه يتعين عليه أن يقلل متطلباته لأداة جمع معلومات شاملة اذا ماأراد التنبؤ فى وقت واقعى من معلومات حقيقية . ولما كان الشمول والإحاطة بكل شيء يصعب تحقيقه فإن المشكلة فى تحسين التنبؤ يجب أن تقع فى تعلم كيفية الحصول على معلومات اكثر أو كيفية عمل استنتاجات اكثر وأفضل مما لدينا او كليهما ، وهذه هى متطلبات التنبؤ الطبيعى وكل مايقال عنه نظرية جيدة) .

هناك علاقة متبادلة بين البحث وبناء النظرية فمن يتصدى لبناء النظرية يتعين عليه أن يقوم بالبحث كما تسهم نتائج البحث فى تطوير النظرية وتتكون النظرية خاصة فى مراحلها الأولى من عبارات افتراضية قابلة للتجريب كجزء من تفسير مجموعة الأحداث . وقد تتكون أيضا من عبارات تغطى الأحداث أو الظروف التى تنتمى الى مايُصنف على أنه معلوم . ويقوم البحث على المعلوم ويتوصل منه الى ماهو غير معلوم . وبنفس الطريقة تستخدم اجراءات البحث لدفع أكثر التعميمات تجريبا إلى حالة وضع القوانين وتقع العلاقة المتبادلة فى حقيقة أن مهام بناء النظرية تدفع المُنظر إلى البحث وضبط طبيعة بحثه . وظاهرة التفاعل هذه بين النظرية والبحث هى التى تنتج نظم البحث الأكثر انتظاما والتى بدورها تقود إلى نظريات أكثر صدقا .

ويرى الاستنباط والتنبؤ والبحث على انها المناشط التى تميز حقيقة عمل المُنظر . وتؤدى هذه الانشطة الى خلق قوانين وتحديد العلاقات بين القوانين . وتتضمن هذه العمليات انتقالا من الافتراض الى التعميم

تأسيسا على برهان ما (مسلمات) . الى استنتاجات من المسلمات ، الى فروض لكى تبحث بغرض وضع قوانين تحسن من تفسير مجموعة الأحداث

بناء النموذج **MODEL BUILDING**

يعتبر بناء النماذج عملية تستخدم باستمرار فى التنظير . والنماذج هى قياسات ويعتبر بناء نموذج ما طريقة لتمثيل ظاهرات معينة وعلاقاتها ولكنها ليست فى الواقع ظاهرات . فعلى سبيل المثال فنموذج ما لعابرة محيطات ليس فى الواقع هو عابرة المحيطات . واجرائيا تستخدم النماذج لتمثيل أحداث وتفاعلات أحداث بطريقة أكثر احكاما وتوضيحا . واذا ما وظفت النماذج بهذا الاسلوب فانها تساعد فى شرح الحقائق أو الأحداث الغامضه . وهكذا تعتبر اداة مساعدة فى بناء النظرية .

واعتراضا ، يتعين علينا ان نذكر هنا كلمة نموذج بمعنى Paradigm لأنه يبدو أن هناك قدرا كبيرا من عدم الدقة فيما يتعلق بمعناها . فمن ناحية فهى تستخدم كمرادف لنموذج model وفى المقابل هناك استخدام معقد جدا ومتسع الاستخدام الذى وظفه كون Kuhn حيث ذكر (*أن بعض الأمثلة المقبولة للنشاط العلمى الفعلى ـــ التى تشمل القوانين ، النظرية ، التطبيق والتنسيق جميعا ـــ توفر نماذج models ينبثق من اجراءات وقواعد متناسقة للبحث العلمى*) . وهكذا فيستخدم كون Kuhn النموذج paradigm كمثال يشترك فيه أعضاء جماعة العلم من جيل لآخر وكذلك من تطوير مجال علمى الى مجال آخر . وللاشارة الى فارق أو تمييز أساسى بين النموذج بمعنى paradigm والنموذج بمعنى model فلا بد أن نقول أن النموذج بمعنى paradigmهو اطار مشتق من مجاله الأصلى وبالتالى يستخدم فى مجال مختلف ، بينما النموذج بمعنى modelيعتبر تمثيلاً لمجموعة محددة من الأحداث التى يطور حولها وعنها نظرية ما .

والآن فلنعود الى مناقشتنا عن بناء النموذج model building كأداة فى التنظير . فهناك غرض أساسى لتطوير النماذج كالذى ضمنه ريفيت Rivett عندما عرف النموذج بأنه (.... *مجموعة من العلاقات المنطقية ، سواء نوعية أو كمية ، والتى سوف تربط الملامح المناسبة للواقع الذى نهتم به* .) وإذا ما فهمنا النموذج بهذا المعنى فيكون اداة لمساعدة المنظر فى ان يحدد الأحداث وان يوضح العلاقات بينها . وقد كان كابلان Kaplan أكثر تحديدا عندما حدد المعانى المختلفة الآتية التى تستخدم فيها مصطلح نموذج model .

١ ـــ *أية نظرية تتشكل بصورة أكثر إحكاما ، بدلا من ان تكون سمة للأساليب الأدبية ، الأكاديمية ، أو المعرفية الجدلية ، والتى تقدم على درجة ما من الدقة الرياضية والصرامة المنطقية .*
٢ ـــ *كنموذج معنوى (من المعنى) يقدم قياسا دهنيا لمادة ما ،.*
٣ ـــ *كنموذج طبيعى ، أو كنظام قياسى غير لغوى .*
٤ ـــ *كنموذج شكلى ، أو كنموذج لنظرية مُقدّمه كبناء من الرموز غير المفسرة .*
٥ ـــ *كنموذج تفسيرى يعطى تفسير النظرية شكلية أو صورية .*

هـ كنموذج تفسيرى يعطى تفسير النظرية شكلية أو صورية .

وقد أعطت برودبك Brodbeck استخدامين رئيسيين للمصطلح . فمن ناحية يستخدم النموذج للنظريات عالية التأمل . ومن ناحية أخرى فان مجموعة القوانين لنظرية ما يمكن أن تستخدم كنموذج لأخرى وذلك عندما تكون قوانين الاثنتين من نفس الشكل أو متساوية الأبعاد . وبالرغم من مختلف المسميات التى اعطيت لأشكال متعددة من النماذج فأنها إما تصوير لمجموعة من القوانين أو الأحداث أو أنها تمثل مجموعة القوانين أو الأحداث بشكل رمزى . ولعل أوكونر O'connor يوضح ذلك بقوله :

وهكذا فتعمل النماذج فى العلم فِعل الاستعارات فى اللغة ، فهى ترشدنا بما تفترضه من نقاش عن طريق القياس من تشابهات معلومة على تشابهات لم تكن معلومة وقد تعمل أيضا كأدوات لذلك النوع من التفسير الذى سيناقش . ولكن فى حد ذاتها فهى ليست اكثر من مثير مفيد فى عملية التفسير .

وفى التنظير قد تؤدى النماذج عدة وظائف ، وصفها فاتو Fattu على أنها توفير طرق التمثيل ، قواعد الاستنباط ، التفسير ، التبصير . والنماذج تعتبر أدوات مفيدة ويستخدمها المنظرون بشكل واسع . ومع ذلك فالنموذج كالخطة التصنيفية ليس بالنظرية . فلا يمكن للذى يطور نظرية ما أن يكتفى بالنموذج اللهم الا كوسيلة لهدف أو غاية .

تكوين النظرية الفرعية SUBTHEORY FORMATION

لعل أحد الأشياء التى تُميز النظرية الناضجة والشاملة هو تطوير نظريات فرعية أخرى . وهذه النظريات الفرعية تميل الى توسعة مجال النظرية وأيضا تحسين التفسير الكلى لمجموعة الأحداث المتضمنه . ومع ذلك فلا يجب علينا أن نخلط بين تطوير النظريات المتصارعة فى مجال ما بتطوير النظريات الفرعية فى أية نظرية واحدة . فعلى سبيل المثال عندما نتحدث عن تطوير نظريات التعلم فى علم النفس كنظريات ثورنديك Thorndike ، هل Hull ، تولمان Tolman أو لوين Lewin فهذا شيء طيب أما بالنسبة لأية نظرية يعتبر شيء مختلفا تماما أن نميزها بنظرياتها الفرعية فيما يتعلق بقضايا مثل انتقال أثر التدريب transfer ، الدافعية motivation ، التعلم اللفظى Verbal learning ، أو الإستيعاب retention .

الخلاصة

SUMMARY

كان الهدف من هذا الفصل تقديم معنى ونتائج بناء النظرية . وتعتبر الفقرات التالية هى النتائج التى تم التوصل اليها .

فالنظرية قد عُرفت بطرق عديدة وثمة اتفاق عام على أن النظرية تعتبر مجموعة من العبارات التى تُفسِر نسقا معينا من الأحداث وهذا التنوع فى التعريفات مرده الى طبيعة العبارة ونوعية الحدث المناسبين للنظرية .

ان الوظائف الأولى للنظريات هى الوصف والتنبؤ والتفسير وتتطلب هذة الوظائف قوة فى الوصف والتفسير وفى نفس الوقت فهى تستخدم كقوة مُوجهَة لعمل المنظر .

وتتكون النظرية من مجموعة من العبارات ومن الضرورى لهذة العبارات ان يكون ثمة مصطلحات تحدد موضوع المجال . وبالإضافة الى المصطلحات الشائعة الاستخدام وذات المعانى المقبولة فهناك مصطلحات أساسية بالنسبة لمجموعة الاحداث التى تفسر ، وهناك المصطلحات النظرية الضرورية . وقد يعبر عن عبارات اى نظرية تستخدم فيها المصطلحات بالاشكال الآتية عبارات ، حقائق ، تعريفات ، افتراضات ، مسلمات ، فروض ، استنتاجات ، تعميمات ، قوانين ، بديهيات ، أو نظريات (تصغير نظرية) .

ويمكن توضيح وإبراز عمليات التنظير وذلك بتحديد بعض من المهام للمهتمين ببناء النظرية . فكما هو معلوم فى كل العمل العلمى فإن التحديد أو التعريف الدقيق للمصطلحات والصيغ الفنية يعتبر مهمه هامة وكذلك تصنيف المعلومات المعلومة والمفترضة . ولعل اكثر المهام نقداً وتفريدا فى التنظير هى عمل واختبار الإستنتاجات والتنبوءات ، ويعتبر تطوير النماذج وتطوير النظريات الفرعية منشطين أو مهمتين إضافيتين .

أن عمل المنظر عمل واسع فى مداه وفى دقته . والقليل من الناس يمكنهم القيام بكل المستويات الممكنة . وقد يبدأ الشخص عديم المبادأة بمهمة ما محدودة ولكن يتوقع لعمله أن يتسع ويمتد مع كل خطوة .

وفى النهاية لابد أن أوكد على أن هناك ثلاث قواعد أولية يجب أن يتمسك بها من يتصدى لبناء النظرية . الأولى ان ينظم استخدامه للمصطلحات الفنية . وهناك بعدان لهذة القاعدة ، الأول هو توضيح الصياغة لتوصيل المعنى الدقيق ، والثانى هو الاستخدام المناسب للمصطلحات فى العمل النظرى . ويتعين على أى منظر أن يحدد ويعرف بدقة مصطلحاته الأساسية والنظرية وأن يكون محدداً فى استخدامها وذلك لأنها الميكانيزمات الأولية التى يوجه بها اجراءاته وينظم بها عمليات الاتصال بين أعماله وأعمال الآخرين . القاعدة الثانية هى تحديد المكونات الرئيسية بمعنى الموضوعات والعمليات اليت تعتبر ضرورية للنظرية . وللقيام بذلك فمن الضرورى عمل نسق منطقى لمعرفة ، والمفاهيم الأساسية والافتراضات والفروض المرتبطة

بمجموعة الأحداث موضوع الدراسة . وعندما يتبع المنظر هذه القاعدة فانه يصل الى ماوراء التعريف وحدود مجال اهتمامه . ومن الضروري ان يكون التصنيف هو العملية المطلوبة هنا . والقاعدة الثالثة هي وصف وتفسير العلاقات بين اجراء العبارات النظرية المتعددة ، وتفسير طبيعة هذه العلاقات . فمعظم النظريات تعتبر كليات معقده . وقد يكون للأجزاء المتعددة معنى أو دلالة فردية ولكن اذا ما ارتبطت هذه الأجزاء بالكل فان المعنى والدلالة يزيدان . ولتحقيق هذه القاعدة فان المنطق والبحث يعتبران الميكانيزمات الأولية .

قراءات مقترحة

SUGGESTED READINGS

Abel, Theodore. "The Present Status of Social Theory," *American Sociological Review,* 17:156–167, April 1952.

Bales, Robert F. "Small-Group Theory and Research," *Sociology Today.* Robert K. Merton, Leonard Broom, and Leonard S. Cottrell, Jr., editors. New York: Basic Books, Inc., 1959, pp. 293–305.

Blalock, Hubert M., Jr. *Theory Construction from Verbal to Mathematical Foundations.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1969.

Braithwaite, Richard B. *Scientific Explanation.* New York: Harper & Row, Publishers, Inc., 1960.

Brodbeck, May. "Models, Meaning and Theories," *Symposium on Sociological Theory,* Llewellyn Gross, Editor. Evanston: Row Peterson and Company, 1959, pp. 373–403.

Brodbeck, May. "Logic and Scientific Method in Research on Teaching," *Handbook of Research on Teaching.* N. L. Gage, editor. Chicago: Rand McNally & Co., 1963, pp. 44–93.

Brody, Baruch A. *Readings in the Philosophy of Science.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1970.

Conant, James B. *Modern Science and Modern Man.* Garden City, N.J.: Doubleday and Company, Inc., 1952.

Dubin, Robert. *Theory Building.* New York: The Free Press, 1969.

Feigl, Herbert. "Principles and Problems of Theory Construction in Psychology," *Current Trends in Psychological Theory.* Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1951, pp. 179–213.

Galtung, Johan. *Theory and Methods of Social Research.* New York: Columbia University Press, 1967.

Gowin, D. B. "Can Educational Theory Guide Practice?" *Educational Theory,* 13:6–12, January 1963.

Hempel, Carl G. *Philosophy of Natural Science.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1966.

Homans, George. *The Human Group.* New York: Harcourt, Brace and World, Inc., 1950.

Kaplan, Abraham. *The Conduct of Inquiry.* San Francisco: Chandler Publishing Company, 1964.

Kerlinger, Fred N. *Foundations of Behavioral Research.* 2d ed. New York: Holt, Rinehart, & Winston, Inc., 1973.

Kuhn, Thomas S. *The Structure of Scientific Revolutions.* 2d ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1970.

Logan, Frank and Olmstead, David. *Behavior Theory and Social Science.* New Haven, Conn.: Yale University Press, 1955.

Marx, Melvin H. (ed.). *Theories in Contemporary Psychology.* New York: The Macmillan Company, 1963.

Merton, Robert K. *Social Theory and Social Structure.* New York: The Free Press, 1968.

Morgenbesser, Sidney (ed.). *Philosophy of Science Today.* New York: Basic Books, Inc., 1967.

O'Connor, D. J. *An Introduction to the Philosophy of Education.* London: Routledge & Kegan Paul, Ltd., 1957.

Parsons, Talcott. "General Theory in Sociology," *Sociology Today.* Robert K. Merton, Leonard Broom, and Leonard S. Cottrell, Jr., editors. New York: Basic Books, Inc., 1959, pp. 3–38.

Parsons, Talcott and Shils, Edward A. (eds.). *Foundations of Modern Sociological Theory.* Glencoe, Ill.: The Free Press, 1961.

Prior, Moody, E. *Science and the Humanities.* Evanston: Northwestern University Press, 1962.

Rivett, Patrick. *Principles of Model Building.* New York: John Wiley & Sons, Inc., 1972.

Rose, Arnold M. "Generalizations in the Social Sciences," *American Journal of Sociology,* 59:52, August 1953.

Rose, Arnold M. *Theory and Method in the Social Sciences.* Minneapolis: University of Minnesota Press, 1954.

Rudner, Richard S. *Philosophy of Social Science.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Inc., 1966.

Snow, Richard E. "Theory Construction for Research on Teaching," *Second Handbook of Research on Teaching,* Robert M. W. Travers, editor. Chicago: Rand McNally & Co., 1973, pp. 77–112.

Toulmin, Stephen. *The Philosophy of Science.* New York: Harper & Row Publishers, Inc., 1960.

Travers, Robert M. W. *An Introduction to Educational Research.* 3d ed. New York: The Macmillan Company, 1969.

Turner, M. B. *Philosophy and the Science of Behavior.* New York: Appleton-Century-Crofts, Inc., 1967.

Whitehead, Alfred North. *Science and the Modern World.* New York: The Free Press, 1925.

Zetterberg, Hans L. *On Theory and Verification in Sociology.* 3d ed. Totowa, N.J.: The Bedminster Press, 1965.

الفصل الثالث

النظرية فى التربية .

* المداخل إلى النظرية التربوية .
  - النظرية والتطبيق .
  - النظرية والفلسفة فى التطبيق .
  - مدخلات أخرى للنظرية التربوية .
* النظرية فى الإدارة المدرسية .
* النظرية التعليمية .
* الخلاصه .
* قراءات مقترحة .

النظرية فى التربية

Theory in Education

فى مقابل تلك الخلفية من المعلومات العامة عن عملية التنظير ، نتحول الآن إلى استعراض أنواع التنظير الذى يتم فى اطار المجال الواسع للتربية . وإن غرض فصل ما عن النظرية التربوية فى هذا الصدد يتمثل فى كونه حلقة وصل بين المناقشة السابقة الخاصة ببناء النظرية ومناقشة المشكلات المتضمنة فى تطوير نظرية المنهج . وإذا كان القارىء سيرجع إلى شكل ١ ، فصل ١ مرة أخرى ، فسوف يلاحظ أن النظرية التربوية هى نظرية تطبيقية وهى ثمرة التطورات فى النظريات فى التخصصات الأساسية . وهذا يعنى أن كثيراً من مشكلات النظرية التربوية تنبع من الممارسة أو التطبيق practice وحيث إن التربية تخصص تطبيقى ، فإن النظريات التربوية لاتعتبر من الناحية التقنية نظريات فرعية للنظريات فى التخصصات الأساسية . ولكن ابتداءً بالنظريات فى التربية فى شكل ١ ، فقد تم رسم الخطوط المبينة التى تدل على أن نظريات المنهج هى نظريات فرعية بالنسبة للنظريات التربوية ، كما أن النظريات الموضحة على السطر السفلى هى نظريات فرعية لنظريات المنهج . وواقع الأمر ، فإن ترتيب الأحداث فى شكل ١ هو المبرر لتنظيم الفصول فى هذا الكتاب . حيث يتم تنظيم مناقشتنا لتبدأ بالبحث عن قواعد بناء النظرية بين التخصصات القائمة ، لننتقل إلى تطور النظرية فى التربية ، لنصل أخيراً إلى الاهتمام الأساسى بنظرية المنهج Curriculum Tneory . وسوف نهتم فى هذا الفصل بالتفكير والتطورات فى النظرية التربوية .

لقد استخدمت كلمة نظرية فى الكتابات التربوية على النحو التقليدى دون تعريف أو تحديد . فعلى سبيل المثال ، نجد أنه فى منشور آخر جيد الإعداد مثل ، موسوعة البحث التربوى ، لم يتم إدخال كلمة نظرية ولا مصطلح نظرية تربوية فى الفهرست فقد تم تعريفهما فى أقل وأضيق الحدود . وهناك تفسيران لهذا الحذف أولهما أنه لم يتم تحديد أو تعريف أبعاد النظرية التربوية بدرجة كافية من العناية بما يلائم مناقشة الموضوعات بطريقة مرتبة . وثانيهما أنه لم يكن يوجد بحث كاف عن الموضوع لضمان معالجته فى موسوعة مخصصة للأبحاث على نحو حاسم . وعند مناقشة وضع النظرية التربوية كما هو وضعها فى عام ١٩٥٩ ، نجد أن بايلز Bayles يرى النظرية التربوية فى الولايات المتحدة بدت وكأنها فى حالة من الإحياء أو الانتعاش المؤقت . ففى

رأيه ، أن الافتراضات بشأن السياق الاجتماعي للتربية بحاجة إلى توضيح قبل بناء تركيب نظرى سليم . ولقد سمى ترافرز Travers بعد ذلك بعشر سنوات النظريات المستخدمة فى البحث التربوى بالتعميمات ، ولكنها التعميمات دون تيقن ، أو جدوى ، وعلى مستوى أكثر عمومية ، قام سيزر Sizer بتسجيل الإحباط وعدم الرغبة المستمرة لكثير من العاملين المهنيين فى مجال التربية فى استخدام النظرية . وتوضح مثل هذه التعليقات فشل الباحثين فى التربية فى تقديم نقاط قوة خاصة ببناء سليم للنظرية لمجموعة الأحداث التى يمكن أن تعزى إلى مجال التربية .

وعلى الرغم من تلك المساوىء الظاهرة ، فإن النظرية فى التربية قد ظلت موضوعاً للمناقشة الجادة لسنوات عديدة ، وفى السنوات الأخيرة ، نجد أن إجراءات العالم الطبيعى والاجتماعى التى تنطبق على وصف وشرح الظاهرات التربوية قد فتحت آفاقاً جديدة وهناك تنبوء بأن النظرية التربوية سوف تنمو ، لكنها سوف تنمو أولًا من النظريات الفرعية التى يتم تطويرها الآن فى إطار المجال العريض للتربية .

ومن الواضح أنه من المستبعد أن نستعرض التاريخ الكلى لإستخدام مفهوم نظرية فى التربية أو أن نستعرض طبيعة كل مايسمى بالنظريات التربوية . وعلى أية حال ، فإنه من الممكن أن نربط بين معنى واستخدام النظرية فى التخصصات المرتبطة بمعنى واستخدام النظرية فى التربية . وفى هذا الفصل ، سوف نناقش الجوانب الشاملة للنظرية التربوية ونتبع ذلك بعرض لتطورات النظرية الفرعية ــ مع التمثيل ــ فى التعليم والإدارة المدرسية . ولهذا فسوف يكون نظرية المنهج كنظرية ثالثة للتربية محل اهتمامنا فى البقية الباقية من هذا الكتاب .

المداخل إلى النظرية التربوية

APPROACHES TO EDUCATIONAL THEORY

إن الكتابات النظرية ــ حتى العرضى منها ــ التى تناقش النظرية فى التربية تشير إلى التفاوت العظيم بين المداخل التى تتخذها . فكل مدخل هو فى معظمه دالة مباشرة للإطار المرجعى للمؤلف . فعلى سبيل المثال ، نجد أن صاحب المهنة أو الممارس التقليدى غير المرن قد يضع عالم النظرية فى التربية موضع العائق للتقدم فى ممارسة إدارة المدارس . وقد يسوى الفيلسوف الفلسفة بالنظرية . أما الشخص الذى يحاول جاداً أن يُنمى أو يُطور مجال النظرية التربوية بإستخدام أساليب الفلسفة والعلم سوف يتخذ موقفاً أكثر شمولية .

النظرية والتطبيق — *THEORY AND PRACTICE*

إن الفكرة القائلة بأن العمل النظرى فى التربية مناقض لعالم التطبيق هى فى الغالب فكرة عليها تحفظات (مشروطة) حيث تحتوى الكتابات التربوية على الكثير عن موضوع العلاقات بين النظرية والتطبيق ولكن لسوء الحظ ، نجد أن معظم هذه الكتابات تتخذ مدخلًا سلبياً بدلًا من المدخل الايجابى والرأى هنا أن

النظرية هي شيء مسموح به في حدود ضيقة على مستوى الكليات أو المستوى الجامعي ، لكنها شيء ينساه أو يقلل من شأنه مديرو المدارس والمعلمون في الفصول ، الذين يُتوقع منهم أن يكونوا أناساً (عمليين) . مثل هذه التعليقات ليست مبنية على الاهتمام الواعي بالعلاقات التي يجب أن توجد بين النظرية والتطبيق إذا كان لأي منهما أن يصبح متسقاً متماسكاً وبناءً .

وإلى حد ما ، يتضاعف هذا الخلط (بين النظرية والتطبيق) عن طريق فشل المعلقين في التمييز بين الأبحاث التي تسهم في تشكيل القوانين (صياغة القوانين) المتعلقة بالتفسير والتنبؤ ، والأبحاث التي تُطبق على مواقف ميدانية ليست مرتبطة بالضرورة بأي سلسلة كبيرة من الأحداث . فالنظرية بطبيعتها ليست عملية impractical فمجال التطبيق العملي مبنى على مجموعات أو حزم من الأحداث المحددة . أما مجال النظرية فيستمد من العموميات ، والقوانين ، والبديهيات ، والقضايا النظرية التي تفسر الأحداث المحددة والعلاقات بينها .

لكن حقيقة أن مجالَي النظرية والتطبيق مختلفان لايقلل من العلاقات المتبادلة المعروفة التي توجد بينهما . فالآفاق الإجرائية (العملية) التي تفتحها وتفسرها النظريات تزيد من الاختيارات الممكنة للسلوك بالنسبة للممارس ، ومع هذا ، فالنظريات لاتخبر الممارس كيف يتصرف . فالنظرية قد توضح العلاقات بين أي مجموعة معينة من الأحداث ، ولكنها لاتوجه ولاتستطيع أن توجه تنفيذ هذه المجموعة من الأحداث . ولقد أوضح نيوصم Newsome هذا الفرق عندما أشار إلى أن النظرية ليست هي مايتم ممارسته . فالشخص لايستطيع أن يمارس (يطبق) مجموعة من العبارات المرتبطة ارتباطا منطقياً ، فهو يؤدى نشاطا . فنظريات التدريس ، على سبيل المثال ، قد تكون هي المسئولة عن النظام في حجرة الدراسة ، وإجراءات التقسيم إلى مجموعات وتخطيط الدرس ، والمواد التدريسية كمكونات أو عناصر للتدريس ، لكن النظريات لاتخبر المعلمين كيف يسلكون فيما يتعلق بتلك الوظائف . وعلى العكس من ذلك ، فالمعلومات العملية قد تتراكم نتيجة الممارسات في التدريس ، لكن البيانات المتراكمة لن تفسر في حد ذاتها أو تتنبأ بالأحداث المشابهة في مكان أو موقف آخر . ومع ذلك ، فكما أشار جوين Gowin إن وظيفة النظرية التربوية هي إرشاد (توجية) الممارسات التربوية فالنظرية يتم تعديلها عن طريق الممارسة (التطبيق) والأبحاث التي تنبعث منها . وسوف يكون هناك المزيد عن العلاقة بين النظرية والممارسات في التربية وفي المناقشة التالية للتطورات الأكثر شمولًا في النظرية التربوية .

النظرية والفلسفة في التربية

THEORY AND PHILOSOPHY IN EDUCATION

من المتوقع أن تبين الكتابات التربوية علاقة وثيقة بين فلسفة التربية والنظرية التربوية . فمثل هذه العلاقة تلقى الضوء على الصراع في بعض الدوائر التربوية بين المدخل العلمي لتطوير النظرية والمدخل الأكثر إرشاداً أو توجيهاً . وجدير بالذكر أن هناك نوعين أساسيين للنظرية ـــ النظرية الإرشادية أو التوجيهية

prescriptive والنظرية الوصفية descriptive theory ومن الملائم أيضاً أن نربط تطوير النظرية الوصفية بالمدخل العلمى .

وتطوير النظرية التوجيهية بأساليب أو تقنيات الفلسفة . وكما أوضحنا فى الفصل الثانى ، فالنظريات الوصفية عادة ماتتكون من مجموعة من الفرضيات التى يرتبط بعضها بالبعض ارتباطاً منطقياً قد يتم منها توضيح علاقات واشتقاق معلومات جديدة عن طريق عمليات استنتاجية . وعلى النقيض من ذلك ، فالنظريات التوجيهية تتكون من مجموعة من الاقتراحات للتصرف أو السلوك أو مجموعة من الفرضيات propositionsعن مجموعة من المشكلات المرتبطة . وفى مجال النظرية التوجيهية تمارس الفلسفة تأثيرها .

ويوضح ديوى Dewey الصلة الوثيقة بين مجالى الفلسفة والنظرية فى العبارة التالية :

إذا كنا على استعداد لتصور التربية على أنها عملية تشكيل الأستعدادات الأساسية ، العقلية والانفعالية ، نحو الطبيعة والناس ، فإن الفلسفة يمكن تعريفها بأنها النظرية العامة للتربية .

فإذا ماتقبلنا النتيجة السابقة ، فإنه يصبح من الواضح أن كثيراً من النظريات ينبغى تطويرها فى إطار المجال العام للفلسفة لتعلل (لتفسر) الأبعاد العديدة للتربية والفلسفات الأساسية المختلفة مع بعضها البعض . فالفلسفة الجيدة ، مثلا ، ينبغى أن تشمل نظرية للمعرفة . وعلى نحو موازن ، فإن فلسفة للتربية يجب أن تؤدى صياغة نظرية للطريقة ، كما أن القيم والأخلاقيات أو آداب المهنة فى صلب الفلسفة ، تلعبان دوراً هاماً فى التربية . وبسبب هذه الاهتمامات المتبادلة ، فإن للفلسفة علاقة وثيقة بتطوير النظرية فى التربية .

ولقد تم وضع فلسفات مختلفة للتربية كنظريات . ففى عدد ما من مجلة المدرسة والمجتمع المخصصة للنظريات التربوية ، تم تحليل العديد من النظريات المختلفة المبنية على المواقف الفلسفية . حيث يعتنق برودى Broudyقضية الواقعية . كما يدافع بتلر Butler عن المثالية الحديثة . أما ماك موارى Mc Murray فقد قام بتحديد وتطوير وضع البرجماتية فى التربية . أما براميلد Brameld فكما هو متوقع ، ذهب ليدافع عن إعادة البناء وعلى نحو مشابه قام برات Pratte بربط الأوضاع الفلسفية بالنظريات التربوية عندما قام بتحديد المذاهب التالية كنظريات معاصرة للتربية : التربية التقدمية ١ (الانتقاء الطبيعى) ، التربية التقدمية ٢ (التجريبية) ، والأساسية essentialism والمذهب الدائم أو المتواتر (أو المعمر) peremmialism وإعادة البناء ، والوجودية existentialism . فكل من هذه الأوضاع تمليه اتجاهات فلسفية نحو دور المدرسة ، وطبيعة المعرفة ، وطبيعة القيم واشتقاقها وطبيعة الإنسان تمس وظيفة التربية مساً وثيقاً .

وفى تحليله للخلط والصراع فى النظرية التربوية ، قام بلاك Black بتحديد نظريات أربع هى : التقليدية ، والتقدمية ، ونظرية ناتج التعلم ، ونظرية عملية التعلم . ولقد تم تمييز أنصار التقليدية بنقل التراث الثقافى بوصفه دور المدرسة بطريقة عصر ماقبل روسو Pre -Rowsseau أما أنصار التقدمية فقد تحولوا إلى أشخاص مثل جوهان هيربارت Johann Herbert وتشارلز جد charles Judd و هـ . س .

موريسون H.C. Morrison وف . و . باركر F. W. Parker لتلمس وجهة النظر . وكان التأكيد على نقل التراث الاجتماعي الذى يأخذ الفرد فى الحسبان . أما أنصار عملية التعلم فقد ارتبطوا بأشخاص مثل روسو ، وبستالوزى وفروبل ووليم جيمس ، ج ستانلى هول ، وجون ديوى ، ووليم كيلباتريك وجون تشيلد ، وبويد بود ، وهارولد — ج . فقد اكدوا على الفرد لكنهم اعترفوا بدور المدرسة فى نقل التراث الثقافى . وفى عام ١٩٦٦ ، أعاد بلاك وجهات نظرة عن نفس الموضوع . فقد وضع مرة أخرى التقدمية المتطرفة والتقليدية المتطرفة فى أوضاع متقابلة على القطبين مع وضع نظرية عملية التعلم ونظرية ناتج التعلم متداخلتين فيما بينهما . **فهو يقرر أن** :

هذا النظام ذو التصنيف الرباعي يحدد على هذا النحو الجوانب الأربعة للتربية ويميز الطبقات الأربع للنظريات التربوية طبقاً للاختلافات فى التركيز . فهناك مفاهيم أربعة هى التى تمثل العوامل المميزة ألا وهى : التربية كنقل للتراث الاجتماعى ، والتربية كتنمية للفرد ، والتربية كناتج ، والتربية كعملية .

ويختتم بلاك حديثة بقوله إن فلاسفة العصر الحاضر يميلون إلى الأوضاع التى يعتنقونها بسبب التزامهم بفلسفات محددة مثل المثالية ، والواقعية ، أو البرجماتية .

ولقد ناقش ماسون Mason النظريات التربوية المعاصرة وكان يقصد بكلمة معاصرة نظريات القرن العشرين . فقد قام ماسون بتقسيم النظريات إلى فئات خمس : تقليد الفنون الحرة ، والتربية التقدمية ، وبنية أو تركيب حركة التخصصات ، السلوكية الجديدة ، وعلم النفس الإنسانى . ثم صنف ماسون النظريات الخمس إلى نظريات تربوية علمية ونظريات تربوية إنسانية ، وذلك بوصف التربية التقدمية وتركيب حركة التخصصات (الأنظمة) والسلوكية الجديدة نظريات علمية وبوصف تقليد الفنون الحرة وعلم النفس الإنسانى نظريات إنسانية .

وفى مثل هذا النوع من تصنيف الأوضاع ، يتم أخذ الكثير من العوامل فى الحسبان أكثر من الفلسفة . فبعض ارتباطات معتمدة على قبول النتائج فى علم النفس ، وعلى نحو خاص نمو وتعلم الطفل . ومع هذا ، فإنه يوجد كثير من الحديث المتبادل عن الفلسفة التربوية والنظرية التربوية إلى الحد الذى به يتم استخدام المُصطَلَحين على أنهما مترادفان .

ولقد قام ايستمان Eastman بتوسيع المناقشة عن العلاقة بين النظرية والفلسفة وذلك بإظهار المقابلة أو الفروق بين النظرية والأيدلوجية . فبعد عرضه لسمات الأيديولوجية ، اختتم قوله بأن هذه السمات تميل إلى أن تؤدى إلى عقيدة ما a creed أما النظرية ، فعلى النقيض من ذلك ، فقد تصورها بطريقة مشابهة لتلك التى عولجت بها فى الفصل الثانى . فقد قام ايستمان بعمل سلسلة متصلة للأيدلوجية ــ النظرية ولاحظ أنه هناك انتقالة Shifting تحدث خلال الوقت عبر السلسلة . ولاحظ أيضاً أنه على الرغم من أن الحركة على مدار السلسلة قد تكون ذات اتجاه ثنائى Bidirectional إلا أن الميل السائد هو الانتقال من النظرية إلى

الأيديولوجية . ثم قام ايستيهان بتنمية فكرة أن نظرية ديوى التربوية ظلت فى حالة معقولة من الثبات ، لكنها كانت تُوضَع بالتدريج فى صورة ايديولوجية عن طريق حركة التربية التقدمية .

ولقد قام بارك Park وستون Stone و بارون Barron بتصنيف النظريات الى فئتين : علمية وغير علمية . ولقد أوضحوا أن فلاسفة العلم والرياضيين ينتمون إلى التقليد العلمى . أما النظريات غير العلمية فتم تصنيفها بوضعها فى نطاق الفلسفة التحليلية أو النقدية والفلسفه التأملية . ولقد إستشهد المؤلفون ببرتراند راسل Bertrand Russel كممثل للفيلسوف التحليلى وبروسو وديون كممثلين للفيلسوف التأملى .

ولا يجب أن تفوت هذه المناقشة للفلسفة والنظرية فى التربية دون ملاحظة وجود وجهتى نظر عن دور الفليسوف فى العمل النظرى فى التربية . فلقد كانت هناك قوة دفع حديثة نحو استخدام تحليل اللغة Language Analysis كأداة أولية للتنظير التربوى .

مدخلات أخرى للنظرية التربوية OTHER APPROACHES TO EDUCATIONAL THEORY

إن مشكلة النظرية التربوية كتلك التى تواجه أى نظرية أخرى هى شرح كل أبعاد التربية والعلاقات المتداخلة بين مكوناتها وافتراضاتها . ولشرح كل أبعاد التربية أو حتى العمل المدرسى كمجال أكثر تحديداً للتربية عن طريق النظرية الوصفية وحدها يعتبر امراً غير دقيق فى العصر الحديث . وايضا هناك حاجة لتطور نظرية وصفية فجوانب كثيرة للمنهج والتعليم والادارة ومكونات أخرى للتربية يمكن اخضاعها لجهود بناء نظرية علمية . إن الحاجة لنظرية تربوية تعتبر ملحه جدا والمجال متسع ومعقد إلى حد أنه يوجد هناك مجال كبير لكل الذين يرغبون فى العمل فيه بغض النظر عن نوع النظرية التى يريدون أن يطوروها . والدعوه للتطوير المطلوب فى نظرية التربية قد عبر عنها برودى Broudy عندما نادى بمبادىء مُوحَدة تُستخدم فى حل الصراع المرتبط بالإبداعات فى الأنشطة والممارسات المدرسية . وبالنسبة لبرودى فإن النظرية المتحدة Unified theory فى التربية قد تأخذ فى حسبانها العوامل التالية :

١ ـــ الأنواع الحالية وتلك المزمع ظهورها من المعرفة ، سمات الشخصية المطلوبه للمواطنة ، والعمل ، والنمو الذاتى .

٢ ـــ يجب ان تكون النظرية الموحدة واضحة فيما يختص بالاستخدامات المدرسية (العمل المدرسى) .

٣ ـــ يجب ان تحتوى النظرية الموحدة على خاصية الحكم على آخر التطورات فى نظرية التعلم وتكنولوجيا التدريس .

٤ ـــ لابد للنظرية الموحدة أن تتناسب والتربية العامة والمتخصصة لمواجهة الفروق فى القدرة و التغيرات فى الآراء .

وبالنسبة لبرودى (١٩٦٠) فإن النظرية الموحدة فى التربية قد تنظم بشكل عقلى ، الأهداف الثقافية والمنتجات الحياتيه وتدريب المعلمين والمتخصصين الأخرين والتسهيلات والمصادر الضرورية لدفع العمل فى مساره الطبيعى .

وهناك مدخل اكثر اختلاف للنظرية التربوية نادى به برونر Brauner(١٩٦٤) فقد حلل برونر ستة جوانب كبرى أثرت فى الفكر التربوى الامريكى عبر تاريخ الأمة الأمريكية ، وهذه الجوانب والخصائص المرتبطة بها معروضة فى شكل (٣) .

شكل (٣) : جوانب سته رئيسية للتربية الامريكية

الجانب The Tradition	الطريقة Method	وجهة نظر الطفل View of Child	الموضوع المتحكم Controlling Theme
الطريقة المُصغرة	التدريب والتذكر	الحيوان المُدرب	الطاعة
تدريس الموضوع	التعامل مع الأشياء	زهور للاستزراع	الإكتشاف
اتجاه هربرت	خمس خطوات	تكييف الظاهرات الاجتماعيه	قوة الإرادة
دراسة الطفل	التعبير الذاتى	الفنان المحتمل	الحساسية
التجريبية	حل المشكلات بطريقة علمية	التأثر المسئول	الإشتراك
التأكيد الأكاديمى الحالى	تكنولوجيا جديدة	المصدر الطبيعى الأكبر	التمكن

وفى هذا الشكل يمكن ملاحظة أن الطريقة ومنظور الطفل والموضوع المُتَحَكِم يعتبرهم برونر الخصائص النظرية الأساسية المرتبطة بالجوانب الستة المذكورة . وفى عمله فى قضية التربية كموضوع للدراسة التحليلية كان برونر ذا نظرة تقليدية لحالة الأمور الراهنة ، فقد قال (أنه مع استثناءات قليلة فإن مجموع ماكتب عن التربية ، قد فشل فى نواحى الأساس والشكل والألفاظ ، وقد فشل كعمل مدرسى وكتفسير وتواصل وكتوجيه للتعلم . واذا صح حكم برونر فإن النظرية التربويه تقوم على أساس غير سليم . إلا أنَ النظرية التربوية لاتزال امراً مرغوبا من أجل هذا السبب .

وهناك موضوع برز فى التنظير التربوى وهو مفهوم التربية كنظام ، The conception of education as a discipline وفيما يلى من مُناظرة فإن موضوع التربية كمجال للدراسة ، أو كمجال جدلى للتنظير ، يعتبر امراً مناسباً . وفيما يلى تعريفين ذُكِراً هنا كأمثلة .

هناك سلسلة من الاطروحات قُدمَت فى ندوة جامعة جون هوبكنز John Hopkins University فى مايو عام ١٩٦١ حول هذا السؤال : هل يجب ان يُنظَر الى التربية كنظام ؟ لقد أعطى باحثون يمثلون نظما

متعددة هذه الأطروحات وقاموا بالتعليق عليها . وعادة عندما تكون هناك ورقة عن تصور عن التربية كنظام فإن التعليق كان يأخذ جانباً مضادا ومعاكسا . وتنوعت المناقشات بتنوع الطرق التى عرف بها الأفراد النظم والمفاهيم المرتبطة بها . فعلى سبيل المثال فإن أحد الداعين للتربية كنظام كان يواجه بأخر ينادى بأن التربية حِرفة . فالنظام يضيف إلى مابها من معرفة ، أما الحرفة فإنها تتصف بالخدمات التى تؤديها . والتربية هى تطبيق لنظم كثيرة : فالنظام يُطور من طريقته الخاصة فى الدراسة والتصرف . والواضح من هذة الندوه أنها كانت اكثر نجاحاً فى تحديد القضايا المُتضمنه أكثر من حلها .

وفى المجلد الذى أصدره والتوان و كيوتى Walton and Keuthe عام ١٩٦٣ تَناظَر عدد من الأفراد ذوى ميول خاصة بمجالاتهم وحللوا الحالة النظامية للتربية . وفى مجلد آخر أبرز كاتب واحد تبريرا مفصلاً للتربية كتخصص (نظام معرفى) Education as a discipline وفى هذا الأخير فإن بلث Belth (١٩٦٥) قد أحيا كثير من المناقشات عن لماذا يجب او لايجب ان تكون التربية نظاماً .. فقد رفض فكره أن التربية كلية تعتبر تطبيق لنظم أخرى حيث تبنى بدلا من ذلك كون التربية مجالا للدراسة (نظام فى طبيعتها الخاصة) والتربية كمجموعة من المهارات الفنية (معرفة كيفية التصرف) قد رفضت فى مقابل التربية كنمو للقدرة على الشرح والتفسير ، حيث يقرر بلث Belth :

أن دراسة التربية هى الطريقة التى تبنى بها نماذج الإستقصاء وتستخدم وتغير ويُعاد بناؤها وصياغتها ، وعلاوة على ذلك فهى دراسة لأنواع النماذج المتاحة لنا فى أية لحظه وهى الظروف التى تجعل النموذج إما قابلاً للتوظيف أو فى حاجة لإعادة البناء .

وأن هذه القائمة لما يجب ان تحتويه الدراسة التربوية قد تساعد فى إبراز وجهة نظر بلث :

١ — تاريخ النظريات التربوية والنماذج التربوية من حيث التطور والمجال .
٢ — المبادىء والإجراءات لتحليل النماذج التربوية .
٣ — شرح الوظائف الخاصة بالنماذج التربوية لمهارات الأداة الخاصة بالقراءة والكتابة .
٤ — دراسة النماذج التى تم الحصول عليها التى تعكس جوانب التفكير الاجتماعى ، النفسى ، الاقتصادى ، والسياسى لثقافتنا المتطورة والتى تعطى تلك الثقافة ملامحها الخاصة بها .
٥ — تاريخ مجال التخصص وتحليل نماذجه لعدة مجالات تخصص . وفى هذا الشأن فإن المدرس الكفء فى المواد الاجتماعية يمكنه أن يحلل المستوى التربوى الذى وصل إليه تلاميذه .
٦ — فترة مناسبة من التدريس العملى للطلاب المعلمين بالإضافة إلى حلقات المناقشة المستمرة التى تتيح الفرصة للتشخيص لمجهودات الطالب المعلم واختباره لإمكاناته فى حجرة الدراسة .

وبالرغم من ذلك كله يمكن القول إن بلث شجع على التفكير فى التربية كمجال للتخصص . وليس مجال الحديث فى هذا الكتاب عن هل التربيه مجال تخصص ام لا ؟ ومن الرواد فى مجال بناء نظرية فى التربية كل من ستانلى هول Stanley Hall وادوارد ثورنديك E . L . Thorndikie الذى حاول أن يستخدم أسلوب العلم فى حل المشكلات التربوية . والمطلوب من التربويين الآن هو مزيد من الخلفية النظرية والفلسفية للظاهرات

التربوية . والنوع الثالث من البراهين لتقدم الفكر التربوى هو استخدام النماذج فى التنظير التربوى Educational theorizing . ومن الأعمال التى تمت فى هذا المجال ماقام به جورج (واليزابيث ماكسيا) George and Elizabeth Maccia ، فى نظرية المعلومات ، وفى نظرية البيانات ونظرية النظم العامة .

النظرية فى الإدارة المدرسية

THEORY IN SCHOOL ADMINISTRATION

لقد أعطى مجموعة من المتخصصين فى التربية ، وهم أساتذه الإدارة المدرسية ، اهتماما كبيرا لعملية التنظير الذى يحاول أن يفعله هؤلاء الناس وهو بناء نظرية جزئية للنظرية التربويه ، وهى نظرية الإدارة وقد تمت هذه الجهود تحت زعامة مجلس الجامعة للإدارة التربوية ، والمؤتمر القومى لأساتذة الإدارة التربوية والبرنامج التعاونى للإدارة المدرسية ولقد اهتم الأشخاص الذين يعملون فى هذه المشروعات أولًا بتحسين نظم الإدارة فى المدارس القومية وتدريس الإدارة فى الجامعات إلا أنهم استخدموا نظرية التنمية كطريقة للتحسين .

والخاصية الرئيسية لهذه المحاولات هى الاصرار على أن تستفيد التربية من الإسهامات النظرية للأنظمة المرتبطة بها وخاصة اسهام العلوم الاجتماعية فى بناء النظرية فى الادارة ولقد إتبع علماء التنظير فى الادارة المدرسيه نفس قواعد العمل النظرى الموجوده فى الفصل الثانى وأول محاولة لكتابه جهودهم كان سيرة (قصة حياة) Coladaw , Centzal سنة ١٩٥٥ ثم بعد ذلك صدر كتاب الها نيبال سنة ١٩٦٦ ، ومن غير الضرورى أن نذكر كل هذه التفاصيل فنحن نذكر مقتطفات للاجراءات الأساسية للنظرية .

ولقد استخدم المُنظِرون فى مجال الإدارة التربوية معانى النظرية والتنظير فى المجالات المقبولة للعلوم السلوكية الأخرى ولقد استخدم معظم الكتاب فى النظريةالإدارية تعريف فيجل للنظرية واستخلصوا مشتقات من هذا التعريف . فعلى سبيل المثال لاحظ كل من كولادارس وجينزل الوظائف التنبؤية للنظرية عندما أشاروا إلى أن :

> *مصطلح النظرية يستخدم ويقصد به مبادىء عامة تُفسِر أو تُعلِل الأحداث المختلفة بدقة أكثر من الصُدفة حتى أننا نقول إن المبادىء حقيقية .*

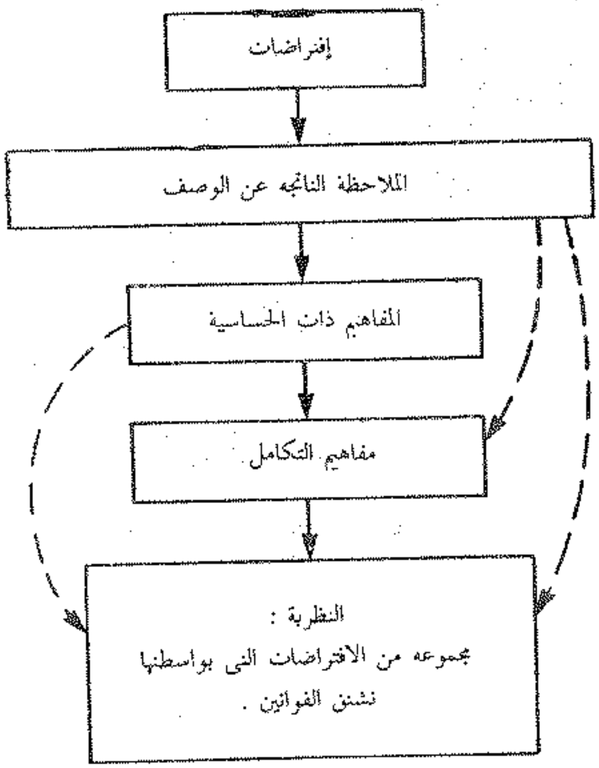
وعندما ناقش هاملين بناء النظرية أوضح العناصر الأساسية للنظرية كما يلى :

إن النظرية لايمكن أن تبنى عند الطلب ، فالنظريات تتطور بأشكال مختلفة وبدرجات متفاوتة . فالأعمدة الأساسية للنظرية هى البناءات ، وتعتبر الفروض جزئيات هذه النظرية .
ولقد ذكر جرفس الخطوات التالية كتطور النظرية :

١ — وصف لأنماط السلوك الإدارية فى موقف معين .

٢ – تعريف لمفاهيم أساسية معينه .
٣ – عباره عامه وصفيه للسلوك المتوسط فى عدد محدود من المواقف .
٤ – ذكر فرض أو اكثر .
٥ – تقويم وإعادة بناء الفروض بناء على الملاحظة بعد ذلك .
٦ – ذكر المبادىء الخاصة للنظرية .

وقد قدم جرفس بعد ذلك نظام تطور النظرية المبين فى شكل (٤)



شكل (٤) : نموذج تطور النظرية

وفيما يلى نوضح الدقة التى يتمسك بها أصحاب النظريات الإدارية أثناء تناولهم لبعض القواعد النظرية المستخدمة فى العلوم السلوكية . إن بناء النظرية فى الإدارة لايكون كاملًا . ولقد تم عمل الكثير ولكن كما يتوقع الإنسان فالجهود أحياناً تكون متعارضة مع بعضها البعض وليست كافية ولقد وضَح هاملين هذه الحالة جيداً عندما قال :

أثناء جهودنا لتطوير النظرية الإدارية واجهتنا ثلاث مشكلات :

١ ــ لم يكن معنى النظرية واضحاً لدينا .
٢ ــ إنشغلنا بالمصطلحات والألفاظ وخلطنا بينها وبين النظرية .

٣ ــ لم نكن متأكدين من المجال المحدد للنظرية التى يبحث عنها .

وعلى الرغم من هذه التعليقات السلبية إلا أن (هلين) اوضح ثقته بأن العمل سيستمر لتطور النظرية ووضع نظاماً للبحث فى السلوك الادارى وفى مراجعة وتحليل نمو وتدهور حركة تطور النظرية فى الإدارة التربوية أشار هلين و هيز إلى أن هذه العقبات مثل نقص عدد الاشخاص المؤهلين للبحث وثورات الستينيات ، والصراعات بين الممارسين والإداريين والاشخاص فى مجال التطوير الإدارى ، وكذلك نقص العدد فى الباحثين .

وعلى الرغم من ذلك لم تتحرك حركة التنظير فى الإدارة التربوية تماماً . فاتجهت الانظار الى النماذج المطورة فى الانظمة الاجتماعيه الأخرى المتعلقه بالادارة والنظرية التنظيمية والسلوك وتطوير الأنظمه ولكن معظم هذه الجهود كانت فى دراسة الإدارة مع إستخلاص النتائج الخاصة بالإدارة التربوية . ويلاحظ أيضا أن رجال الادارة يتميزون بأنهم عمليون ولكن هناك صراع بين أصحاب النظريات والممارسين فى مجال الإدارة التربوية وأن هناك فجوة بين تطوير المعرفه وتطبيقها وعلى الرغم من ذلك فان الذين كافحوا فى بناء النظرية فى الادارة التربويه قدموا إسهامات حقيقيه وهامه لتطوير النظرية الأدارية كنظرية تربويه . ونأمل أن تستمر جهودهم النظرية والبحثية لأنهم قادة حقيقيون فى المجال .

النظرية التعليمية

INSTRUCTIONAL THEORY

إن التطور الحديث فى مجال النظريات الفرعية للنظرية التربوية هو تطور نحو التفكير والبحث الذى يؤدى إلى البناء . ولقد إحتفظنا بالمقالات والأبحاث عن التعليم ولكن لم يتجه إلى بناء النظرية إلا القليل من الباحثين .

ولقد قدم كتاب برونر (عملية التربية) مناقشات كثيره عن العمليات التربوية الأساسية وأصبحت طبيعة العمليات التعليميه جزء من هذه المناقشة ولقد خاطب برونر عام ١٩٦٣ رابطة تطوير المناهج وفى هذا الخطاب قدم (برونر) أربعة جوانب لبناء النظرية :

١ ــ أن بناء النظرية يجب أن يأخذ فى الاعتبار العوامل التى تجعل الطفل يتعلم بكفاءة .

٢ ــ يجب أن يأخذ فى الاعتبار بناء المعرفة .

٣ ــ يتناول المجال الثالث لبناء النظرية تتابع التعلم .

٤ ــ المجال الرابع يختص بطبيعة الثواب والعقاب والنجاح والفشل .

وسواء أكان برونر محق أم لا فقد ظهر نشاط فى بناء النظرية بعد تقديمه لهذه المبادىء . وكان معظم النشاط جزء من نموذج وأنشطة رابطة تطوير المناهج وسوف تقدم عينة من هذه الأنشطة . فقد ناقش

ماكدونالد المصطلحات المرتبطة بالبناء . واقترح أن يكون هناك تمييز بين المنهج ، والتعليم ، والتدريس . وبعد أن فصل التعليم كمفهوم منفصل من هذه المفاهيم الثلاثة ناقش بعد ذلك النماذج الكافيه للتعليم والتحليل التجريبي وتحول النظرية من المجالات الأخرى وتحديد ووصف المتغيرات المعيارية .

وفى نهاية عام ١٩٦٣ وبداية عام ١٩٦٤ كُونت رابطة لتطوير المناهج (معهد تطوير المناهج) . وقد نشر هذا المعهد أبحاثا فى صورة مذكرات بعنوان نظريات التعليم . وليس من الضرورى التعرض لعناصر هذه المنشورات وقد نشرت معظم المقالات من أبحاث الكُتاب أنفسهم . والنقطة الأساسية التى يجب أن تُذكَر هنا هى التأكيد على الابحاث المُحكمَه المضبوطة كأساس للوصول إلى التصميمات الخاصة بالتدريس أو التعليم . وهذه المقالات هى توضيح جيد للخطوات التى يجب إتخاذها لبناء النظريات المختلفة فى أى مجال .

وقد قُدمت منشورات أخرى عام ١٩٦٦ وكانت هذه الأبحاث خاصة بسمينار عن التدريس عُقد بواسطة رابطة تطوير المناهج ومركز التدريس الخاص برابطة التربية . وكان التركيز هنا أيضاً على البحث داخل حجرة الدراسة . وقدم الكتاب والمؤلفون مقالات لتحديد ملامح الأبحاث التى يجب أن تُجرى .

وقد نشر سرونر أيضا عام ١٩٦٦ كتابا بعنوان (نحو نظرية تدريس) بَلوَر فيه نظريته السابقة عن التدريس والنقطة الأساسية كانت الأربعة جوانب التى ذكرها من قبل وكانت المنشورات بعد ذلك توضح الجهود السابقة لتعريف وبناء نظرية للتدريس .

من هذا يمكن أن نلاحظ أن تطوير النظرية التعليميه والابحاث يجب أن يرتبط كل منهما بالأخر وبهذه الطريقة . يُمكن تشجيع المُنظرين على بناء نظرياتهم على أساس البيانات التجريبية .

وقد شملت مقالة طرحت أمام رابطة تطوير المناهج على عدد من المعايير لتحليل أى نظرية علمية وهذه المعايير هى :

١ ـــ أن صياغة أى نظرية تعليميه يجب أن يشتمل على مجموعة من الفروض والتعريفات للمصطلحات الموجوده فى هذه الفروض .

٢ ـــ أن صياغة نظريه التدريس أو أية نظرية جزئية يجب أن تُوضح الحدود التى تعمل فى نطاقها .

٣ ـــ بناء النظرية يجب أن يتسم بالإتساق الداخلى ـــ مجموعة منطقية من العلاقات المتداخله .

٤ ـــ يجب أن ترتبط النظرية ببيانات تجريبيه .

٥ ـــ يجب أن تكون النظرية العلمية قادره على تكوين فروض .

٦ ـــ يجب أن تحتوى على تعميمات لما بعد البيانات .

٧ ـــ يجب أن تحقق النظرية التعليمية .

٨ ـــ يجب أن تصاغ النظرية التعليميه بطريقة تسمح بجمع بيانات لإثبات عكسها .

٩ ـــ يجب الا تفسر النظرية التعليمية الأحداث الماضية ولكن يجب أن تكون قادره على توقع الاحداث المستقبله

١٠ ـــ فى الوقت الحاضر يمكن أن نتوقع أن تمثل النظريات التعليميه التجميع الكيفى .

ومثل هذه العبارات تعتبر عبارات عامه يمكن أن تنطبق على أية نظرية والمشكلة التى تواجه العاملين فى مجال النظريات التعليميه هى تجميع ماتندرج تحت مفهوم التدريس (التعليم) instruction فعلى سبيل المثال هل معنى كلمتى teaching , instruction واحد ؟ هل المنهج يُصنَف ضمن التعليم أو التدريس ؟ ماأنماط السلوك المرتبطة بالتدريس ؟

ويبدو أن مصطلح التعليم instruction يستخدم بمعنى أوسع من مصطلح التدريس teaching وخاصة فى مجال الأبحاث فقد حلل جرين برج البحث الذى قام به بليك وآخرون ، عن التعليم داخل حجرة الدراسة وهذه الدراسات مألوفه لكل قارىء ولا نحتاج إلى سردها هنا . ولكن يكفى أن نقول إن المدخل العام فى هذه الدراسات كان تحليل وتصنيف أنماط سلوك المدرسين والتلاميذ داخل حجرة الدراسة . وهذه الدراسات مفيده لكل ماهو فى المهنة لمساعدته فى تحديد سلوك المدرس الذى لم يكن مرتبطا بالتدريس وخاصه من خلال كتب طرق التدريس . وقد فرق يرودى بين ثلاثة أنماط للتعليم فقد فرق بين التعليم الموفى كمهارة مدعمه للمعرفه والتعليم بالإكتشاف ، والتعليم الوجدانى الذى يعتبر سلوكا مرتبطا بحب المدرسين واهتمامهم بالناحية العاطفية والوجدانية للطلاب .

وقد طور سويدين وآخرون نموذجا آخر للتدريس ، ولهذا النموذج ثلاثه مكونات رئيسية هى : العوامل الخاصة بالإطار وعملية التدريس ونتائج التعليم . ويقصد بعوامل الإطار :

١ ـــ العوامل الموجودة فى المنهج مثل الأهداف والمحتوى .
٢ ـــ الوقت المخصص للتدريب .
٣ ـــ تقويم التلاميذ طبقا لقدراتهم على تحقيق الأهداف .

وكان هدف البحث دراسة آثار العوامل الخاصة باطار التعلم على عملية التدريس وعلى الرغم من ذلك يبدو ان هناك سؤالا بسيطا هو : هل ظهرت مجموعة كبيره من القيادات فى تطوير محتوى النظرية التربويه وذلك من خلال اولئك الذين يعملون فى مجال بناء النظرية والتدريس ؟

الخلاصة

SUMMARY

فى هذا الفصل ناقشنا أمثله لأنواع النظريات التى تمت فى مجال التربية والغرض من ذلك هو ربط المناقشة التى تمت فى الفصل الثانى وبالمناقشات التالية والخاصة بنظرية المنهج وناقشنا المداخل الى النظرية التربويه ومجالات النظريات الفرعيه الناشئه من النظريه التربويه .

يمكن أن نؤسس علاقات ذات معنى بين عمل المُنظِرين وعمل الممارسين ولكن لايعنى ذلك أن النظرية

والتطبيق شيء واحد فالنظرية يمكن ان توجه التطبيق أو الممارسة أو يمكن أن تشرح طبيعة هذه الممارسة أو التطبيق . وتبعا لذلك فالمعلومات والبيانات الخاصة بالنظرية يمكن أن تأتى من خلال الممارسة والتطبيق . والنظريات بدورها يتم اختبارها واثبات صحتها من خلال الممارسة والتطبيق . ولذلك فالعلاقة متبادلة .

وكثيرا مايستخدم الاشخاص سمات وأسماء فلسفات ونظريات التربية بالتبادل . فالأبعاد الفلسفية يمكن ان تهم بالكثير فى مجال النظريات التربوية على مستوى النظرية التنبؤية والوصفية . ولكن الفلسفة والنظرية ليستا جوانب متشابهة . وهناك مثال واضح للنظرية التربوية فى مجال الادارة المدرسيه :

وقد تم تطوير النظرية الادارية حتى وصلت السلسلة الحالية كنظرية فرعيه للنظرية التربويه . والمُنظِرين فى مجال الاداره نظموا أنفسهم ليستخدموا القواعد الاساسيه للتنظير المشتقه من العلوم السلوكيه والاجتماعية .

أن التطورات فى مجال نظرية التعليم مشجعه جدا ، ويبذل الكثير لتطوير هذه النظرية كنظرية فرعيه للنظرية التربويه . ومن المهم ان جانب النظريات فى التدريس تختلف الآن عن المجالات التربوية الاخرى مثل الادارة والمنهج . ومن المهم أيضا أن تطوير النظرية قد أصبح مرتبطا بالابحاث العلمية .

حقيقة اننا لانزال غير قادرين على ربط النظريات التربويه المحدده بالنظريات الفرعية الاخرى فى مجالات أخرى مثل الاداره والتدريب والمنهج ، ولكن الجهود التى تمت لربط النظريات الجزئية بالنظرية التربويه الكليه يتزايد مع مرور الوقت . وعلى الرغم من ان جوانب النظرية التربويه يتم تحديدها بوضوح الآن إلا أن وظيفتها ان تحاول تطوير وايجاد تفسيرات عقليه اكثر لكل مايمكن أن تشير اليه النظرية ومن الدلائل التى تشير إلى الانشطة العلمية فى مجال النظرية التربويه الاتجاه إلى النظريات الجزئية واستخدام النماذج لتوجيه التفكير والتفسير والاتجاه الى الابحاث الخاصة بالنظريات .

قراءات مقترحة

SUGGESTED READINGS

Bayles, Ernest E. "Present Status of Educational Theory in the United States," *School and Society,* 87:5–8, January 1959.

Belth, Marc. *Education as a Discipline.* Boston: Allyn & Bacon, Inc., 1965.

Black, Hugh C. "Confusion and Conflict in Educational Theory: An Analysis," *Peabody Journal of Education,* 30:153–160, November 1952.

Black, Hugh C. "A Four-fold Classification of Educational Theories," *Educational Theory,* 16:281–291, July 1966.

Brauner, Charles J. *American Educational Theory.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1964.

Hadden, Eugene E. *Evolving Instruction.* New York: The Macmillan Company, 1970.

Halpin, Andrew W. (ed.). *Administrative Theory in Education.* Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago, 1958.

Halpin, Andrew W. *Theory and Research in Administration.* New York: The Macmillan Company, 1966.

Halpin, Andrew W. and Hayes, Andrew E. "The Broken Ikon, or, What Ever Happened to Theory," *Educational Administration,* edited by Luvern L. Cunningham, Walter G. Hack, and Raphael O. Nystrand. Berkeley, Calif.: McCuthan Publishing Corporation, 1977, pp. 261–297.

Hosford, Philip H. *An Instructional Theory—A Beginning.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1973.

Levit, Martin. "The Study of Education," *Educational Theory,* 23:15–26, Winter 1973.

Lundgren, Ulf P. *Frame Factors and the Teaching Process.* Stockholm, Sweden: Almqvist & Wiksell, 1972.

Maccia, Elizabeth Steiner and Maccia, George S. *Development of Educational Theory Derived from Three Educational Theory Models.* Columbus, Ohio: The Ohio State University Research Foundation, 1966.

Macdonald, James B. "The Nature of Instruction: Needed Theory and Research," *Educational Leadership,* 21:5–7, October 1963.

Macdonald, James B. and Leeper, Robert R. (eds.). *Theories of Instruction.* Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, NEA, 1965.

Mason, Robert E. *Contemporary Educational Theory.* New York: David McKay Company, Inc., 1972.

Mason, Robert E. "Grounds of Acceptable Theory in Education," *Studies in Philosophy and Education,* 1:44–65, January 1961.

Mays, Wolfe. "Linguistic Analysis and the Philosophy of Education," *Educational Theory,* 20:269–283, Summer 1970.

Newsome, George L., Jr. "In What Sense Is Theory a Guide to Practice in Education?" *Educational Theory,* 14:31–39, January 1964.

O'Connor, D. J. *An Introduction to the Philosophy of Education.* London: Routledge & Kegan Paul, 1957.

Pratte, Richard. *Contemporary Theories of Education.* New York: Intext Educational Publishers, 1971.

Rosenshine, Barak. "Evaluation of Instruction," *Review of Educational Research,* 40:279–300, April 1970.

School and Society. 87:1–20, January 1959.

Sizer, Theodore. "Commentary: Three Major Frustrations: Ruminations of a Retiring Dean," *National Elementary Principal,* 52:74–77, January 1973.

Smith, B. Othanel and Ennis, Robert H. *Language and Concepts in Education.* Chicago: Rand McNally & Co., 1961.

Stiles, Lindley J. (ed.). *Theories for Teaching.* New York: Dodd, Mead & Company, 1974.

Travers, Robert M. W. *An Introduction to Educational Research.* 3d ed. New York: The Macmillan Company, 1969.

Wagener, James W. "Toward a Heuristic Theory of Instruction: Notes on the Thought of Michael Polanyi," *Educational Theory,* 20:46–53, Winter 1970.

Walton, John and Kuethe, James L. (eds.). *The Discipline of Education.* Madison, Wis.: The University of Wisconsin Press, 1963.

The Way Teaching Is. Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development and the Center for the Study of Instruction, NEA, 1966.

الفصل الرابع

نظرية المنهج

* عمليات نظرية فى المنهج .
  - تعريفات ومحتوى النظرية .
  - أنشطة بناء نظرية المنهج .
* أمثلة للتفكير فى ميدان المناهج .
  - رواد المناهج الأوائل .
  - التطورات اللاحقة
* الوضع المترتب على نظرية المنهج .
  - تعريف المنهج .
  - مصادر قرارات المنهج .
  - قضايا تصميم المنهج .
  - قضايا فى هندسة المنهج .
  - مضامين النظرية .
* قراءات مقترحة .

نظرية المنهج

Curriculum Theory

فى الفصل الأول اعتبرنا المنهج نظاما فرعيا للتربية مع نظم أخرى كالتعليم ، والتقويم والادارة . وكنظام فرعى للتربية فلا بد أن يكون له صلاحيات ووظائف تُمَيِّزه عن بقية النظم الفرعية الأخرى . ولهذا يجب أن تُفسر نظرية المنهج وبطرق عديدة طبيعة هذه الصلاحيات والوظائف للمنهج وكذلك العلاقات بينها . وأهمية هذا الفصل هى توجيه عمليات بناء النظرية الى ميدان المناهج ثم توضيح بعض الأمثلة التاريخية للعمل التنظيرى فى مجال المناهج .

عمليات نظرية فى المنهج

THEORY PROCESSES IN CURRICULUM

من مناقشاتنا فى الفصل الثانى والثالث يتعين علينا أن نفرض على من يقال له مُنَظِّر المنهج نوعين من المؤشرات او المبادىء ، يتعلق الأول منهما بتعريف ومحتوى النظرية بينما يختص الثانى بنوعيات النشاط المصرح بها والمفروضة .

تعريفات ومحتوى النظرية — *DEFINITIONS AND THEORY CONTENT*

بداية ، قلنا أن النظرية هى مجموعة من العبارات التى يجب ان تكون فى شكل تسجيل طبيعي يمكن ان يُستخدَم كوسيلة اتصال بين الناس وكقوة موجهة فى الاسراع بجهود العمل النظرى والعملى . ويجب ان تترابط العبارات فى داخل النظرية بطريقة تؤدى الى معنى اكبر للأجزاء المُفردة وتُدعيم العلاقات المتداخلة

بين هذه الأجزاء ، وبهذا تمد المعنى الى مجموعة الأحداث كلها ، الأمر الذى يؤدى الى النظرية . وهذه الحاجة للارتباطية موجودة فى كل الكتابات الجادة عن النظرية . وتتنوع معظم مجموعات الأحداث فى المنهج الى حد أن تفسيراتها تحتاج الى فرض شكل التعريفات والأنواع المختلفة للافتراضات ولكى تفسر هذه الأحداث المتنوعة تفسيرا منتظما بالنسبة للنظرية فلابد لمن يتصدى لبناء النظرية أن يربطها .

فالنظرية قد تُعرَف على أنها مجموعة من العبارات المرتبطة التى نُسِقَت لكى تعطى معنى لمجموعات من الأحداث وقد تتخذ مجموعة العبارات المرتبطة شكل التعريفات الوصفية أو الوظيفية مثال الصيغ الاجرائية ، الافتراضات ، المسلمات ، الفروض ، التعميمات ، القوانين ، أو النظريات . أما المحتويات الدقيقة فيمليها مدى أو مجال مجموعات الأحداث ، وكم المعرفة الامبريقية المتاحة ، ودرجة التعقيد فى النظرية والبحث حول مجموعات الأحداث .

والآن فلنطبق هذه الأفكار الأساسية عن العمل التنظيرى على نظرية المنهج . المهمة الأولى هى تعريف نظرية المنهج . فاذا كانت النظرية هى مجموعة من العبارات المرتبطة التى رتبت لكى تعطى معنى وظيفياً لمجموعة أو مجموعات من الأحداث فان نظرية المنهج تعتبر مجموعة من الأحداث المرتبطة والتى تعطى معنى لمنهج مدرسة عن طريق ابراز العلاقات بين عناصره وتطويره واستخدامه وتقويمه . وقد يكون موضوع نظرية المنهج هو الأحداث المرتبطة بقرارات عن استخدام المنهج وتطويره وتصميمه وتقويمه وبالعمليات التى تتخذ بها قرارات المنهج .

ومثل هذه الأحداث تعتبر جزءً من مهمة تحديد مكونات نظرية المنهج . ففى داخل آية مجموعة محددة من الأحداث يوجد مصطلحات فنية تُعرِف مادة أو موضوع المجال النظرى . وهذه لابد من تعريفها والإ فإنه لن يمكن تحديد حدود عمل المنظر . والتعريفات تخدم أيضا غرضا وظيفيا وذلك عندما يمكن ترجمتها الى صيغ اجرائية فى البحث operational constructs .

وعندما يحدد المُنَظِر مفاهيم فنية مناسبة فانه يضطر الى التصدى لكل جوانب مجال المنهج التى تتطلب التفسير عن طريق نظرية منهج مكتملة . وعندما يتحول المُنَظِر الى مفاهيم التعريف فإنه سرعان مايُصبح من الواضح له ان المفهوم الأساسى الذى يتطلب تعريفا واضحا هو المنهج . وهناك ثلاثه طرق رئيسية لاستخدام كلمة منهج تبرز فى المجال . أحد هذه الاستخدامات لكلمة منهج هو المنهج كظاهرة مستقلة substantive phenomenon .

وفى إطار هذا الاستخدام فاننا نتحدث عن منهج وفى معظم الحالات فالمنهج يعتبر خطة من نوع ما ، فقد تكون خطة مكونة من فرص للتعلم مفترضة لتلاميذ المدرسة . وقد يُرى المنهج كمجموعة من نتائج مقصودة intended outcomes . والمنهج عند آخرين قد يكون وثيقة دقيقة تشمل أهدافاً ، وأنشطة ، ومواد تعليمية وجداول . ويفهم البعض المنهج كوثيقة مكتوبة ويراه آخرون كمجموعة من الاتفاقات اللفظية verbal agreements وقد يفترض أحد المسئولين ان المنهج يُعمل لمدرسة ما أو منطقة ما . وقد

يفترض آخر ان المنهج يجب ان يكون قوميا . وبغض النظر عن مختلف المعانى المرتبطة بالمنهج فيتعين على المُنظِر ان يتحدث عن منهج .

واستخدام ثان لكلمة منهج هو مايرادف نظام منهج curriculum system فنظام المنهج هو ذلك الجزء من اطار العمل المنظم لمدرسة ما أو نظام مدرسى ما والذى تُتخذ فى اطاره كل قرارات المنهج . ويتكون نظام المنهج من تنظيم هيئة التدريس والاجراءات المنظمة المطلوبة لاخراج منهج ، وتحقيقه وتقويمه وتعديله فى ضوء الخبرة . والمنتج الأساسى لنظام منهج هو المنهج وتكون وظيفة النظام هى الابقاء على المنهج فى حالة ديناميه .

والاستخدام الثالث لكلمة منهج هو مايرادف مجال دراسة مهنية . وهذا يعنى ان نتحدث عن المنهج كمجال كلى للدراسة curriculum as a total field of study وهذا الاستخدام لكلمة منهج هو الاستخدام الموظف فى كل المدارس المهنية للتربية تقريبا .

ولعل هناك جزءً مهماً وضروريا فى محتوى أية نظرية ألا وهو تراكم العبارات التى تصف العلاقات بين مكونات النظرية والى هذه العلاقات لابد من اضافة العلاقات البنائية structural relationships بين النظرية التى تُبنى ونظرياتها الفرعية . واذا ما وظفنا الاستخدامات الثلاثة كإطار فقد تصبح العلاقات بين مكونات نظرية المنهج اكثر قابلية للتحديد .

ففى داخل مفهوم منهج هناك الكثير من العلاقات الرئيسية التى يجب أن تُوصَف . وتتصل الأولية منها بقضايا كالعلاقات بين المرامى ومحتوى الثقافة ، وبين التنظيم المدرسى والمجال والنتائج أو بين محتوى الثقافة والتصميم الكلى . بينما تتصل العلاقات التى تليها فى الأهمية أو القانونية بالتأثيرات التى تؤثر فى قرارات المنهج والتى لاتكون جزءا من المنهج . وتتطلب عبارات هذه العلاقات أن تفسر لماذا تتخذ القرارات الرئيسية . وعلى سبيل المثال نختار الأهداف طبقا لدور مقبول للمدرسة فى المجتمع كما يعتمد الكثير فى تحديد المواد ، طبقا للصفوف ، على تنبؤات عن تلاميذ المدرسة .

ويتضمن مفهوم نظام المنهج ، مجموعة علاقات ضابطة يتصل معظمها بنوعية الأفراد المطلوبة فى عملية تطوير المنهج واستخدامه وتقوم المهام الأساسية لنظام المنهج بضبط اطار العلاقات المطلوبة . والمهام المتضمنه فى اى نظام منهج هى :

١ ـــ اختيار مجال صنع قرارات المنهج .
٢ ـــ انتقاء واشتراك الأشخاص فى تخطيط المنهج .
٣ ـــ التنظيم والفنيات المُستخدمة فى تخطيط المنهج .
٤ ـــ الكتابة الفعلية للمنهج .
٥ ـــ تحقيق المنهج .
٦ ـــ تقويم المنهج .
٧ ـــ توفير التغذية الرجعية وتعديل المنهج .

يفترض آخر ان المنهج يجب ان يكون قوميا . وبغض النظر عن مختلف المعانى المرتبطة بالمنهج فيتعين على المُنظر ان يتحدث عن منهج .

واستخدام ثان لكلمة منهج هو مايرادف نظام منهج curriculum system فنظام المنهج هو ذلك الجزء من اطار العمل المنظم لمدرسة ما أو نظام مدرسى ما والذى تُتخذ فى اطاره كل قرارات المنهج . ويتكون نظام المنهج من تنظيم هيئة التدريس والاجراءات المنظمة المطلوبة لاخراج منهج ، وتحقيقه وتقويمه وتعديله فى ضوء الخبرة . والمنتج الأساسى لنظام منهج هو المنهج وتكون وظيفة النظام هى الابقاء على المنهج فى حالة ديناميه .

والاستخدام الثالث لكلمة منهج هو مايرادف مجال دراسة مهنية . وهذا يعنى ان نتحدث عن المنهج كمجال كلى للدراسة curriculum as a total field of study وهذا الاستخدام لكلمة منهج هو الاستخدام الموظف فى كل المدارس المهنية للتربية تقريبا .

ولعل هناك جزءً مهماً وضروريا فى محتوى أية نظرية ألا وهو تراكم العبارات التى تصف العلاقات بين مكونات النظرية والى هذه العلاقات لابد من اضافة العلاقات البنائية structural relationships بين النظرية التى تُبنى ونظرياتها الفرعية . واذا ما وظفنا الاستخدامات الثلاثة كإطار فقد تصبح العلاقات بين مكونات نظرية المنهج اكثر قابلية للتحديد .

ففى داخل مفهوم منهج هناك الكثير من العلاقات الرئيسية التى يجب أن تُوصَف . وتتصل الأولية منها بقضايا كالعلاقات بين المرامى ومحتوى الثقافة ، وبين التنظيم المدرسى والمجال والنتائج أو بين محتوى الثقافة والتصميم الكلى . بينما تتصل العلاقات التى تليها فى الأهمية أو القانونية بالتأثيرات التى تؤثر فى قرارات المنهج والتى لاتكون جزءا من المنهج . وتتطلب عبارات هذه العلاقات أن تفسر لماذا تتخذ القرارات الرئيسية . وعلى سبيل المثال نختار الأهداف طبقا لدور مقبول للمدرسة فى المجتمع كما يعتمد الكثير فى تحديد المواد ، طبقا للصفوف ، على تنبؤات عن تلاميذ المدرسة .

ويتضمن مفهوم نظام المنهج ، مجموعة علاقات ضابطة يتصل معظمها بنوعية الأفراد المطلوبة فى عملية تطوير المنهج واستخدامه وتقوم المهام الأساسية لنظام المنهج بضبط اطار العلاقات المطلوبة . والمهام المتضمنه فى اى نظام منهج هى :

١ ــ اختيار مجال صنع قرارات المنهج .
٢ ــ انتقاء واشتراك الأشخاص فى تخطيط المنهج .
٣ ــ التنظيم والفنيات المُستخدمة فى تخطيط المنهج .
٤ ــ الكتابة الفعلية للمنهج .
٥ ــ تحقيق المنهج .
٦ ــ تقويم المنهج .
٧ ــ توفير التغذية الرجعية وتعديل المنهج .

واذا ما ابرزت عبارات عن العلاقة بين هذه العناصر فانه سيكون من الممكن وصف ظاهرات تطوير واستخدام وتقويم المنهج . ويصبح الاهتمام الرئيسى هنا هو تفسير بناء ووظائف نظام منهج ما .

ان الغرض من استخدام المنهج كمجال دراسة curriculum as a field of study تطوير المعرفة عن المناهج ونظم المناهج . واى شيء يُتضمن فى مجال الدراسة لابد من الدفاع عنه على أساس من هذا الغرض . ومن التقليدى لطلاب المنهج ان يدرسوا الأصول الأجتماعية والسيكولوجية للتربية ، بينما يدرس الطلاب المتقدمون تصميم واجراءات البحث بشيء من العمق . فيدرسون ويحللون خبراتنا الماضية فى شئون المنهج ، ويعطى ترسيخ العلاقات بين مثل هذة الدراسات والأفكار الاساسية عن تصميم المنهج قوة نظرية اضافية للمنهج كمجال دراسة .

والى ماسبق من عبارات عن العلاقة ، فهناك عبارات اخرى لايد من إضافتها لتكتمل صورة محتوى النظرية فى المنهج theory content in curriculum وهذة تكوّن العبارات المطلوبة لاظهار العلاقات بين نظرية المنهج والنظريات الفرعية الباقية للنظرية التربوية . ويكشف الشكل الأول فى الفصل الأول عن بعضها لتكون نظرية تعلم ، ونظرية تقويم ، ونظرية ادارة ، ونظرية استشارة . وتكون روابط العلاقة بين بعض من هذة النظريات أقوى مما بين الأخرى . وبعيدا عن القوة فانه لابد من وصف العلاقات من أجل توضيح الدور الفريد لنظرية المنهج كنظرية فرعية للنظرية التربوية .

أنشطة بناء نظرية المنهج *CURRICULUM THEORY- BUILDING ACTIVITIES*

يخضع مُنظِّر المنهج لنفس قواعد العمل كأى مُنظِّر آخر فى العلوم السلوكية ومن ثم يتعين عليه أن يندرج فى أكثر أنشطة العمل المقبول شيوعا وهى :

١ ـــ ترسيخ أو تأسيس تعريفات وصفية للمصطلحات الفنية .
٢ ـــ تصنيف المعرفة الموجودة والجديدة .
٣ ـــ البحث الأستنباطى والتنبؤى .
٤ ـــ تطوير النظرية الفرعية وتطوير استخدام النماذج .

لقد ناقشنا بما فيه الكفاية الحاجة الى تأسيس وترسيخ المصطلحات الفنية واستخدامها بشكل مناسب . ولكن بوجه عام فان كُتاب ومُنظِّرى التربية كانوا غير راضين او غير قادرين على تعريف مصطلحاتهم الفنية بعناية وكذلك استخدامها بشكل مناسب اذا ماحددوها . ومن الضرورى بشكل مطلق بالنسبة للمُنَظِّرين ان يحددوا وأن يعرفوا المصطلحات الأساسية لمجالهم . فعلى سبيل المثال فان مفاهيم مثل المنهج ، المادة ،

التصميم ، التحقيق ، التقويم تعتبر قليلًا من كثير لابد من تحديده بدقة . وهذه المفاهيم تتخلل اعتبارات المنهج .

وتعتبر عملية تصنيف المعرفة وظيفة أخرى للنظرية . وبالرغم من أن نظام التصنيف لا يعتبر مرادفا المنظرية فإن الأول يعتبر ضرورياً للأخرى . وبدون النظام والعلاقة فإن المعنى لمجموعة ما من الأحداث يعتبر مضللا وغير موجوده .

وبالرغم من أن هناك تصنيفاً ما لمعرفة المنهج فى جوانب فرعية للمنهج فلا زال هناك حاجة إلى تصنيف منتظم . وهذه حالة غريبة لأن التصنيف يعتبر نشاطاً فى بناء النظرية من الممكن حدوثه فى مجال المناهج . وهناك بعض المحاولات المحدودة قد تمت بواسطة أولئك الذين طرحوا أسئلة يتعين على نظرية المنهج أن تواجهها كتلك الأسئلة عن ماهية المحتوى ، وماهية التنظيم ، وماهية التدريس ، ولأية نوعية من الطلاب ، ولأية أغراض . وفيما وراء هذه الحدود فقد منع عدم القبول لاطار نظرى لتصنيف المنهج أى تقدم . ومن المحتمل أن قلة التقدم فى التصنيف يرجع إلى تنوع كبير فى أستخدام المصطلحات الفنية . والنتيجة هى أخراج أو أيجاد عدم تقبل لعمل خطة تصنيف وإخضاعها للبحث والتجربة .

ويعتبر الاستنباط والتنبؤ inference and prediction من أهم الأعمال للمنظر . فمن الممكن للمنظران يصل إلى تعريفات ووصف وخطط تصنيف ، ابتداءً عن طريقة أجراءات أو عن طريقة بحث وصفى بسيط ولكنه من غير الممكن للمنظر أن يذهب إلى ما وراء هذه المستويات بدون أنواع البحث التى قد تسمح للمنظر للاستنباط والتنبوء من النتائج . وهذه الأنواع من البحث التى من الممكن عمل الاستنباط والتنبوء منها قد أعطيت عدة أسماء فى أدب المجال . وسنهتم هنا فقط بإثنين من أكثر أجراءات البحث صلاحية . ففى المقام الأول لابد من القول بأن عمل الاستنباط هو عملية منطقية . فالاستنباط هو إفتراض أو تعميم مشتق من برهان عقلى ، فإن تصميم البحث لا يعطى الاستنباط .

ويهتم الباحث ، اثناء معالجته لنوع ما من المشكلات ، بدراسة الفروق بين العقبات التى تؤخذ من مجتمع معلوم . وتؤخذ مقاييس المحك من كل العينات كما يحدد المعالجات المتعددة لمجموعات العقبات كلا على حدة بغرض معالجة تأثيرات المتغيرات المستقلة . وفى هذة الحالات عادة مايبحث الباحث عن العلاقات غير الظاهرة أو العرضية بين المتغير المستقل أو المحك والمتغيرات التابعة . ومن المعتاد فى هذة الحالات ان تستخدم تصميمات واجراءات تحليل التباين لدراسة العلاقات . ويصل الباحث الى النتيجة من خلال ملاحظة نتائج معالجة للبيانات ، وإضافة الى قناعته بصدق وثبات النتيجة فيمكن للباحث أن يستنتج قابلية تعميم نتيجة على كل عينات المجتمع . وهناك توضيح بسيط فى مجال البحث فى المناهج وهو دراسة تأثيرات أنواع متعددة للتدريب أثناء الخدمة مُطبقا على مجموعات من المعلمين مختارين عشوائيا حسب قدرتهم على الاشتراك فى العمل كمخططين للمناهج . وهنا قد تسمح النتائج ، على فرض ان هناك معالجات واجراءات ضبط وتحكم مشابهة وايضا للمجتمع الأصلى .

وبمعنى آخر فان التنبؤ يعتبر حالة خاصة من الاستنباط Inference فللوصول الى العلاقات التنبؤية يُصَمَم

البحث بحيث يتمكن الباحث من تقدير المجهول من خلال المعلوم . ومع هذا فلابد بداية من تحديد العلاقة بين السمات المعلومة والمجهولة أو السلوكيات المعلومة أو المجهولة . ولعل أحد الشائعة أساليب البحث لمثل هذا النوع من المشكلات هو معامل الارتباط correlation وتحليل الانحدار regression analysis فمن خلال معامل الارتباط يمكن تأسيس قوة للعلاقة ومن هنا يستطيع الباحث ان يتنبأ بواحدة من مجموعات السلوكيات او الخصائص (المجهولة) من أخرى (المعلومة) وقد لوحظ ارتباط معلوم بين مقاييس الذكاء ومقاييس التحصيل الدراسي وبناء عليه وفى نطاق حدود واضحة فيمكننا بكل الثقة أن نتنبأ بالتحصيل المدرسي اذا ماقيس الذكاء بشكل جيد . وفى مجال المناهج هناك حاجة كبيرة لأبحاث من هذة النوعية . والمنهج فى حد ذاته يعتبر تعبيراً أو رؤيا تنبؤية . فمخططو المنهج يتنبأون ان يستخدم المعلم المنهج كنقطة انطلاق فى عملهم والا لما كان هناك جدوى فى كل هذا العمل . وقد يتنبأ مخططو المنهج بظهور منتجات تعليمية معينة . ومن النادر أن نرى ان هناك محاولات لاختبار صحة هذة التنبؤات بحثيا ولكنها يجب أن تؤدى الى تطوير تعميمات عن الظاهرات من أجل اغراض بناء النظرية .

ان النظرية الناضجة يتفرع عنها نظريات فرعية . فاذا ماحاول مُنَظِرو المنهج البحث عن نظريات منهج ناجحة فلابد ان يعملوا على تحديد وبناء نظريات فرعية فى المنهج . وقد تعتمد ماهية النظريات الفرعية على المفاهيم والاجراءات التى يرغب المُنَظِر فى ربطها أو اقترانها بمجال المناهج . والمجالات المتاحة للنظريات الفرعية لنظرية المنهج هى تصميم المنهج ، اجراءات تخطيط وتحقيق المنهج ، وتقويم المنهج . وتُعَد دراسة هذة الوظائف نظريا مجال بناء النظرية الفرعية فى المنهج وسوف نقتصر على هذة المجالات فى الفصول التالية .

ويعتبر بناء النموذج Model building منشطا آخر لمُنَظِر المنهج وقد يستخدم المُنَظِر النماذج بطرق عديدة . فقد تستخدم النماذج لتوضيح اتجاه شخص ما حول تصميم المنهج . وتعتبر النماذج مفيدة فى وصف اجراءات تخطيط وتحقيق المنهج . وقد تُمثل خطة تقويم المنهج عن طريق النماذج . وسواءً استعيرت النماذج من مجالات اخرى للمعرفة أو أنها قد حوِّرت بشكل بسيط فى اطار بناءات المنهج الأساسية فليس هناك فرق كبير .

إن التقدم فى ميدان نظرية المنهج كان بطيئا وقليلاً ، ولم يستجب الا القليل جدا من المتخصصين فى المناهج للحاجة الى العمل النظرى الدقيق . وككثير من الوظائف الأخرى فى التربية نلاحظ أن وظيفة المنهج تستجيب أكثر للضغوط الخارجية فى بيئة ثقافية ممتدة من أمور داخلية كالامتحانات ، والبحث المنتظم ، والشروح . وفى الاستجابة لمجموعة القوى الخارجية فقد انشغل المتخصصون فى ميدان المناهج ببعض الجهود التى سوف نتناول أمثلة منها فيما يلى .

أمثلة للتفكير فى ميدان المناهج

EXAMPLES IN CURRICULUM THINKING

من تاريخ الفكر فى مجال المناهج يمكننا ملاحظة افكار جيدة ويقال أن لها أسساً نظرية . وهناك اهتمام ملحوظ من قِبَل دارسى المناهج بميدان نظرية المنهج . وتتعمق اسس هذة الأفكار الى درجة كبيرة فى هذه الطبيعة التربوية لتاريخنا والذى تطورت فيه . الا أنها قد تطورت ووجدت سلسلة من المشكلات يمكن ان يقال عنها انها تنتمى الى المناهج .

ان تاريخ الفكر فى ميدان المناهج يراجع من حين لآخر وسوف نعطى مثالين هنا . فقد راجعت سجويل Seguelسنوات التكوين فى مجال المناهج وقد حصرتها فيما بين ١٨٩٠ ، ١٩٤٠ . وقد اختارت سجويل ان توضح التطورات الدورية فى المناهج بأن وصفت اعمال الدارسين الذين يمثلون ذلك ، وقد اختير تشارلز Charles وفرانك مكمورى Frank Mc Murry كممثلين للحركة الهرباريتيه وكذلك من ١٨٩٠ — ١٩١٨ ديوى John Dewey بسبب تأثيره الكبير على الفكر المنهجى لدى كل الآخرين . وقد اختير فرانكليين بوبيت Franklin Bobbitt ووريت تشارترز Werrett W.Charters ليمثلوا حركة فى مجال المناهج تسمى تحليل النشاط activity analysis . وقد مَثَلَ هارولد Harold Rugg جماعة حاولت تكوين افكار فى المناهج حتى ذلك الحين . أما هو ليس كاسويل Hollis Caswell فقد اختير ليمثل المتخصص الجديد فى صنع المنهج . وقد حلل فيليبس Phillips المعانى المرتبطة بمفهوم المنهج منذ استخدامه المبكر فى سنة ١٩٦٢ ، وقد قسم تحليله على أساس ثلاث فترات زمنية هى :

١ ــ الفترة ماقبل التقدمية pre- progressive period .

٢ ــ الفترة التقدمية progressive period من ١٩١٨ الى ١٩٥٥ .

٣ ــ فترة مابعد التقدمية Post progressive period وهى مابعد ١٩٥٥ .

ثم حدد فيليبس بعد ذلك اتجاهات المنهج لدى الكتاب فى هذه الفترات . وسوف نُقسِم اهتمامنا هنا ووفقا لأغراضنا ، بين فترات فيما بين ١٩١٨ الى ١٩٥٠ ، وفيما بين ١٩٥٠ حتى الآن . ومن منظور نظرية المنهج فان هذا التقسيم المبدئى يبدو مناسبا حتى ١٩٥٠ وهى السنة التى نُشِرَت فيها اعمال مؤتمر كبير عن نظرية المنهج .

رواد المناهج الأوائل EARLY CURRICULUM SPECIALISTS

بالرغم من أن الاهتمام بمشكلات المنهج قديم ويرجع الى سنة ١٨٩٠ كما أوضحت سيجويل وفيليبس فان أول عمل تعريفى عن المنهج عامة ، قد نشره بوبيت Bobbitt فى سنة ١٩١٨ . فقد كان بوبيت حقيقة

الأول فى سلسلة طويلة من الذين أصبحوا متخصصين فى المناهج ، بمعنى الذين طوروا مجالا للمنهج وكانوا روادا فى الجوانب العملية لتطوير المنهج . ويعتبر بوبيت أول من نادى بتحليل النشاط كوسيلة لصنع القرارات فى المنهج ، وكان من أوائل من استخدموا طرق العلم لتحديد أنشطة واستعدادات الكبار بغرض ابداع أو خلق منهج مدرسى يمكن أن يُعِد الأطفال لذلك النوع من حياة الكبار . وكان مبرر بوبيت كما يلى :

> الفكرة المركزية بسيطة . فالحياة البشرية ، مهما كانت متنوعة ، تتكون أو تتألف من أداء أنشطة محددة specific activities . والتربية التى تعد للحياة هى تلك التى تعد بشكل محدد ودقيق لهذه الأنشطة المحددة . ومهما كانت متعددة ومختلفة لأية طبقة اجتماعية إلا أنها يمكن أن تكتشف . فقد يتطلب ذلك أن ينفتح الفرد على عالم القضايا والمسائل وأن يكتشف المكونات المميزة لهذه القضايا ، وسوف تُظهر هذه القضايا القدرات والاتجاهات والعادات ونواحى التذوق والتفضيل واشكال المعرفة التى يحتاجها الأفراد . وسوف يصبح كل ذلك أهدافا للمنهج . وسوف تكون هذه الأهداف عديدة ، ومحددة ومتميزة ، حينئذ سوف يصبح المنهج سلسلة من الخبرات يتعين على الأطفال والشباب أن يحصلوا عليها عن طريق تحقيق تلك الأهداف .

ولقد اتفق تشارترز Charters مع بوبيت فى المناداة بتحليل الانشطة والوظائف لدى الكبار كأسلوب لتكوين أسس لقرارات المنهج . وفى هذا الخصوص اهتم تشارترز كثيرا بالتربية المهنية vocational education وقد توصل كل منهما الى نتائج حول محتوى المنهج .

وهناك شيئان يبرزان فى التوجه النظرى لكل من بوبيت وتشارترز أولهما انهما كانا ملتزمين باستخدام اساليب العلم فى حل مشكلات المنهج . وقد تأثرا فى هذا بالحركة العلمية فى التربية التى قادها أشخاص مثل ثورنديك E. L. Thorndike وتشارلز جد Charles Judd ومن تبعهم . أما الثانى ، فقد تبنى بوبيت وتشارترز الافتراض القائل بأن وظيفة المدرسة هى اعداد الصغار لحياة الكبار . ويعد الطريق للمعرفة عن حياة الكبار هو تحليلها والطريق لعمل المنهج هو تقرير ماهية المهارات skills ، المعرفة Knowledge ، القيم values ، والاتجاهات attitudes التى تُعِد خريجى المدرسة للاشتراك فى تلك الحياة . وكان ذلك كله مدخلا قويا لتحديد محتوى وأهداف المنهج وكذلك تنظيم محتوى المنهج بطريقة منتظمة .

وتحت قيادة التقدميين ظهرت الحركة المتمركزة حول الطفل كإنتقالة فى طبيعة الفكر فى المناهج ككل منذ العشرينيات . فقد انتقل الاهتمام من تنظيم المواد المقصود بها الاعداد لحياة الكبار الى سلوك المتعلم السيكولوجى فى الحاضر . وأصبح المحك الهام لمحتوى المنهج هو اهتمامات وحاجات الأطفال فى المدرسة . ولما كانت اهتمامات وحاجات الأطفال تبرز من خلال خبراتهم اليومية فان المنهج الذى يعد مسبقا بدون تضمين الاطفال فى التخطيط قد أصبح عائقا فى سبيل تطوير برنامجا تربويا جيدا .

وقد ازدادت حدة الصراع بين الجماعات المنادية بالتمركز حول الطفل والجماعات المنادية بالتمركز حول المجتمع فى الكتاب السنوى السادس والعشرين للجمعية القومية لدراسة التربية . وقد تكونت لجنة الجمعية

من أشخاص ذوى مشارب متعددة وكان رئيسها هارولدرج . وبالرغم من الاختلافات فى التوجه النظرى فقد استطاعت الجمعية تكوين مجموعة من المبادىء الفعالة فى صنع المنهج . ومن المهم هنا الاشارة الى أن كلًا من أعضاء اللجنة قد اعد مجموعة اضافية لمجموعة المبادىء العامة للحفاظ على تكامل ووحدة توجهاتهم الخاصة . ويمكن ان نجد فى تلك المجموعات اتجاهات نظرية لوجهات نظر متصارعة بشكل بارز . ومن الغريب ان جهودا من هذا القبيل لم تتكرر بانتظام من أجل الحفاظ على الاتفاقات والاختلافات على الابقاء على المواقف المنهجية واضحة وجليه كما كانت لدى أولئك المُنظِرين فى ١٩٢٧ .

وبعد عرضنا لافكار سجويل فسوف نتناول هوليس كاسويل كممثل لجيل مختلف من رواد المناهج من المجموعات السابق مناقشتها . وقد وضع كاسويل نموذجا للأداء للقيادة a performance model for leadership فى تطوير المنهج اثناء اشتراكه بقسم الدراسات المسحية والميدانية Division of surveys and field studies فى كلية بيبودى للمعلمين فى ناشفيل فى تنيس . واثناء هذة الفترة من حياته فقد عمل كاسويل كمستشار لمشروعات تطوير المنهج فى ألاباما وفلوريدا وفيرجينيا وولايات أخرى . وفى أعمال كاسويل وزملائه يمكننا ملاحظة تأكيد متزايد على أشتراك المعلم فى قرارات المنهج وفى البناءات التنظيمية لجماعات التخطيط ، وفى الخطوات الاجرائية كتعريف معنى المنهج ، وتحديد الأهداف ، واختيار المحتوى ، وتحديد تصميم المنهج ، وقياس النتائج .

وهكذا نرى معظم قضايا المنهج النظرية الأساسية وقد أُبرزت على يد دارسى المناهج منذ التطورات المبكرة للمجال . فقد رأينا الجدال حول الفلسفة الأساسية للمدرسة كمؤسسة اجتماعية فى منظورات منهجية تبناها أشخاص اما ممن قالوا بالتمركز حول الطفل أو القائلين بالتمركز حول المجتمع او ممن نادوا بالتفاعل . ورأينا قضايا أساسية عن تصميم المنهج بدءاً من التنظيم الشكلى للمواد المدرسية حتى مفهوم الخبرة . ورأينا أيضا قضايا عن انتقاء واشتراك أشخاص معينين لمهام بناء المنهج وأيضا انتقاء هذه المهام . ومع ذلك فان الجوانب الفنية الى حد ما فى بناء نظرية المنهج لم تدخل حقيقة الى أدب المجال حتى الخمسينيات .

التطورات اللاحقة — LATER DEVELOPMENTS

فى حوالى منتصف القرن العشرين بدأت المناقشات حول نظرية المنهج كنظرية فى الظهور فى أدب المجال . فقد حدثت أول مناقشة لنظرية المنهج على نطاق كبير فى جامعة شيكاغو سنة ١٩٤٧ وقد نشرت الأطروحات المقدمة الى هذا المؤتمر فى كتاب سنة ١٩٥٠ ولقد أعطِى لكل كاتب الحرية الكاملة لمعالجة موضوعه بشكل منفرد حتى لايبدو وكأنه يغطى مجال نظرية المنهج بشكل شامل . ومن المهم ان نلاحظ انه فى أحد أقسام هذا التقرير فقد وُصِف مايلى على أنه ثلاث مهام لنظرية المنهج :

١ ـــ تحديد القضايا المهمة فى تطوير المنهج وما تتضمنه من تعميمات .
٢ ـــ ابراز العلاقات التى توجد بين هذه النقاط المهمة .

٣ — اقتراح او التنبؤ بمستقبل المدخلات التى وضعت لحل هذه القضايا .

وفى فصل ختامى فقد وُضِعَ التحدى التالى :

> فى محاولة اضافية للاسراع بالاتصالات بين جماعات المهتمين بالمجال وفى محاولة لتطوير نظرية أكثر صلاحية فقد يقضى شخص ما وقتا محاولا وصف طبيعة هذه النظرية ومهامها ومادتها واختباراتها واستخداماتها .

وما يقال عنه مبرر تايلورTyler rationale قد نشر فى ١٩٥٠ ويدور هنا حول أربعة اسئلة مركزية هى :

١ — ما الأهداف التى يجب على المدرسة ان تحققها ؟

٢ — ما الخبرات التربوية التى يمكن توفيرها والتى من الجائز ان تحقق هذه الأهداف ؟

٣ — كيف يمكن لهذه الخبرات التربوية ان تنظم بفاعلية ؟ .

٤ — كيف يمكننا ان نحدد هل تحققت هذه الأهداف ؟

وكان هذا التكوين هو المستخدم فيما يتعلق بنظرية المنهج منذ نشره . وهذه الأسئلة التى أثارها تايلور قد أثارها دارسون للمنهج قبله ولكن صيغة تايلور الفريدة قد انتشرت .

وكاستجابة جزئية للتحدى المطروح فى مقالة هريك Herrick وتايلور Tyler القائل أنه يتعين على شخص ما أن يقضى وقتا فى محاولة لوصف طبيعة نظرية المنهج ، فإن أول طبعة من هذا الكتاب (نظرية المنهج Curriculum theory) ظهرت فى ١٩٦١ . وقد كان أول مجلد يقدم مقالة منظمة لحالات وأبعاد نظرية المنهج القائمة على أساس الصيغ والعلاقات المفاهيمية المستمدة من جهود بناء النظرية فى نظم شديدة الارتباط . وقد ظهرت الطبعة الثانية فى ١٩٦٨ بنفس الروح .

وقد اسهمت اطروحتان قدمتا سنة ١٩٦٣ للمؤتمر القومى لجمعية الاشراف وتطوير المناهج فى الحوار حول نظرية المنهج . وتكون هذا المؤتمر من سلسلة من اللقاءات (السيمنارات seminars) كانت نظرية المنهج إحدى موضوعاتها . وقد طرحت ورقتا بحث فى السيمنار الذى اوضح مشكلة كبرى فى نظرية المنهج وبقيت هذه المشكلة بدون حل فى هاتين الورقتين . وقد كشفت عناوين هاتين الورقتين عن جانبين مهمين .

وقد قدمت إحدى الورقتين بواسطة بوشامب Beauchamp حيث حلل فيها مدخل العَالِم approach of the scientist فى مهام بناء النظرية فى المنهج . وفى هذا العرض ارتبطت نظرية المنهج مفاهيميا ببناء النظرية فى مجالات اخرى للمعرفة . وقد أكد على المبادىء الأساسية الشائعة فى كل المجالات وكما يراها العَالِم . أما المبادىء التى ذكرت والتى قد تعطى تفسيرا أفضل لظاهرات المنهج فكانت الاستخدام الدقيق والمناسب للمصطلحات الفنية ، تحليل وتصنيف المعرفة والتخمين ، استخدام البحث التنبؤى لزيادة عدد التعميمات القوية أو القوانين .

وكان موضوع الورقة الثانية هو دور الفلسفة فى تطوير نظرية علمية للمنهج . وقد لخص سميث Smithفيها ثلاث مهام يمكن أن تتناولها الفلسفة فى مساعدة مُنَظِر المنهج :

١ ـــ تكوين وتبرير الأهداف التعليمية .
٢ ـــ اختيار وتنظيم المعرفة .
٣ ـــ التعامل مع مشكلات لفظية .

وفى تحديده لهذه المهام الثلاث أشار سميث الى عدة مآخذ فى تطوير نظرية المنهج . وقد قال أن مُنَظِرى المنهج غالبا ما يفشلون فى إدراك العلاقات المتداخلة بين الأهداف التعليمية ومحتوى البرنامج المدرسى . فأحيانا يصبح المحتوى نفسه هدفا أو سلسلة من الأهداف . وكثيرا جدا ماتغمِض ولا تتضح المعايير لإنتقاء المحتوى أو الهدف هذا اذا وجدت على الاطلاق . فعند انتقاء المحتوى يتعين على مُنَظِرى المنهج أن يأخذوا فى اعتبارهم طبيعة وبناء المعرفة وإلا فسيقعون فى خطأ اذا مافشلوا فى ان يميزوا بين المعرفة الحقيقية ، والقيم ، والمبادىء العامة . فكل من هذه الأنواع من المشكلات ترتبط بشدة باللغة المستخدمة فى التنظير فى المنهج ومما يعوق التقدم أن تحتاج المفاهيم الاساسية التى تستخدم باستمرار الى توضيح .

ونلاحظ هنا أن ورقتى البحث قد اوضحتا عدة قضايا فى نظرية المنهج احداهما ان التنظير فى المناهج ليس تماما قضية تأسيس وترسيخ حقائق وعلاقات بين البيانات والمعلومات الامبريقية . بل بالاضافة الى ذلك يجب ان يعنى المنظرون بالاختيارات ونتائج هذه الاختيارات وعند هذه النقطة سيواجهون بعالم القيم . ويعنى المُنَظِرون بالاختيارات على مستويات انتقاء الأغراض والمحتوى كإستجابة لهذه الأغراض . وهنا لايكون للعلم عون كبير للمُنَظِر . ومع ذلك فلا بد من وجود لغة منظمة سواء تطلع المُنَظِرون الى الأساليب الفنية للعلم أو الى حكمة الفلسفة .

وقد تطرق استخدام النماذج فى العمل النظرى الى الجهود المعنية بنظرية المنهج . ومن بين من أسهموا بنصيب وافر فى هذه النقطة مكدونالد Macdonald وذلك فى ورقة طرحها فى لقاء لأساتذة المناهج . وقد ميز مكدونالد فى ورقته هذه أربعة نظم تدخل فى العمل المدرسى وهى :

المنهج curriculum ، التعليم instruction ، التدريس teaching ، التعلم learning . وقد حدد التفاعلات بين هذة النظم الأربعة ثم حلل نظام المنهج ، باستخدام نموذج نظم عامة يميز بمكوناته : مُدخل ، ومحتوى وتوظيف ، ومخرج ، وتغذية مرتجعة . وفى ورقة مكدونالد تبرز فكرتان فريدتان . الأولى هى انه يمكننا توضيح فكرنا حول المنهج اذا ماحُدِدَ كنظام فريد للعمل المدرسى . أما الأخرى فهى أن استخدام مدخل النظم العامة يساعد على تعريف نوع ومجال الرؤى الفكرية المطلوبة فى نظرية المنهج .

وقد طور كل من برودى Broudy وسميث Smith وبيرنت Burnett خطة للعمل المدرسى مختلفة الى حدما . وهى الموضحة فى شكل ٥ . ويوصف المنهج فيها كجزء من نظام تأثير كلى موجه الى الطلاب . أما نماذج التدريس فقد ضُمِنَت كجزء من النظام الكلى للتأثير الموجه نحو الطلاب . وهى قد ضمنت كجزء من

مكونات المنهج فى الشكل ولكن فى مخطوط لاحق قال الكتاب : بالرغم من ان نماذج التدريس ليست جزءا من المنهج الا أنه عملياً ليس من المفيد تجاهلها كلية فى نظرية المنهج . وقد تقودنا هذه العبارة الى الاعتقاد بأن كلا من برودى Broudy وسميث Smith وبيرنت Burnett لم يختلفوا بشكل واضح مع تمييز مكدونالد بين المنهج والتدريس .

وقد راجع بوشامب Beauchamp ما أحرز من تقدم فى نظرية المنهج فيما بين سنتي ١٩٦٠ و ١٩٦٥ . فقد حدد ستة مكونات للمنهج كاطار لمناقشة ماأُجرى من بحث وكتابات عن نظرية المنهج كمجال للدراسة . وهذه المكونات الستة هى التأثيرات الجوهرية ، والمواد الدراسية ، وتصميم المنهج ، وهندسة المنهج ، والتقويم والبحث ، وبناء النظرية . ولاحظ ان اقصى تقدم كان فى مجالات المواد الدراسية وهندسة المنهج .

أما فايكس Faix فقد طبق تحليلا بنائيا وظيفيا مشتقاً من البيولوجيا ، وعلم الاجتماع ، وعلم الانثروبولوجيا ، على مهمة تنقية مفاهيم المنهج . فعنده أن وظيفة المنهج قد وصفت بأنها ماتم عمله وهو بنية المنهج وكيفية عمله . وبمعنى آخر فان وظائف المنهج تصف العملية التى يتم بها تحقيق بناءات المنهج او تغييرها . وقد أثار ذلك عدداً من الأسئلة والقضايا صُنِّفت كما يلى :

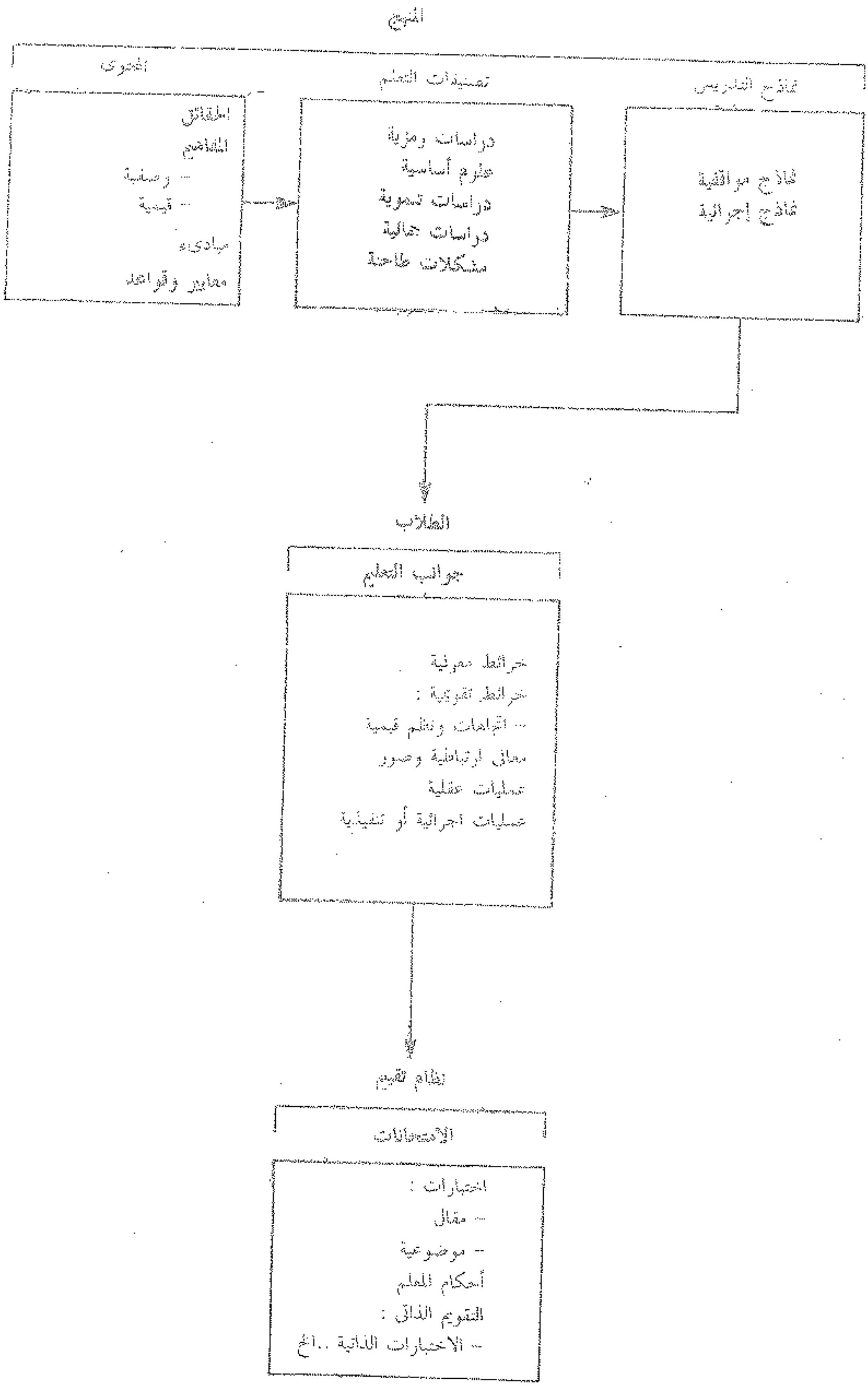
١ ــ أسئلة عامة عن ظاهرات المنهج .
٢ ــ اسئلة حول نظام المنهج .
٣ ــ اسئلة عن وحدات التحليل والعناصر .
٤ ــ أسئلة عن بنية نظام منهج .
٥ ــ اسئلة عن وظائف نظام المنهج .
٦ ــ اسئلة عن عمليات المنهج .
٧ ــ اسئلة عامة عن إجراءات التحليل البنائى الوظيفي ولما كان التصنيف يعتبر خطوة أساسية فى بناء النظرية العلمية فإن هذا الاسهام يزيد بالانتباه والتطور .

وقد حللت ماكيا Maccia أربعة أنماط من نظرية المنهج هى : نظرية المنهج (نظرية الحدث) event theory ونظرية المنهج الصورى formal curriculum theory ونظرية المنهج القيمى Valuational curriculum ونظرية المنهج العملى praxiological curriculum theory .

وقد عُرفت نظرية المنهج (نظرية الحدث) على انها تجميع وتمييز الاحداث وربطها . وفى هذا المعنى افترضت ماكيا Maccia انه يمكن ادخال المنهج تحت نظرية للتعليم ، وهكذا تؤكد على أنه يجب على نظرية المنهج أن تكون نظرية جزئية لنظرية تعليمية . أما نظرية المنهج الشكلى فقد ركزت على بنية محتوى المنهج . واهتمت نظرية المنهج القيمى بقضية ماهية المحتوى التعليمى الذى يعتبر اكثر قيمة لطرحة على الطلاب . .

وعن نظرية المنهج العملى فتعتبر تأملا وتدقيقا فى وسائل المنهج المناسبة للوصول الى أهداف المنهج . وقد

شكل (٥) : خطة للعمل التدريسي



لانتفق مع ماكيا فى أن هناك حاجة للكثير من المسميات أو المعانى التى اعطتها للمنهج ولكنها بالفعل تساعدنا على أن نرى بوضوح اكثر أن لنظرية المنهج عدة أبعاد مثل التصنيف ، والتصميم ، والقيم ، والعمليات وكلها ينبغى ان تراعى فى تفسير كلى لنظرية المنهج .

وقد قدم جونسون Johnson تحليلا هاما لاستخدام التعريفات والنماذج فى التنظير للمنهج . فبينما أوضحت ماكيا Maccia أن تعريف المنهج يجب أن يتأتى من نتائج بناء النظرية فقد تمسك جونسون بتعريف المنهج كقوة موجهة لمن يبنى النظرية . وادعى بأن ماقد سبق من جهود فى نظرية المنهج يكون إما برنامجياً أو تحليلياً وأن الأعمال البرنامجية قد اهتمت بمواقع المنهج مع التأكيد فى المقام الأول على تطوير المنهج .

وقد ميز جونسون بين المنهج وعملية تطوير المنهج فعنده أن المنهج هو منتج لنظام تطوير المنهج ولكن نظام تطوير المنهج ليس هو المنهج ولتوضيح ذلك يجدر الاشارة الى أن جونسون قد نظر الى المنهج بإعتباره سلسلة من المنتجات التعليمية المقصودة . وفقا لهذا المفهوم يرتبط المنهج بالنوايا أو المقصودات بدلا من المجريات او الاجراءات . ووفقا لهذا التعريف فإن الخبرات التى يُحصلها التلاميذ تحت إشراف المدرسة تصبح جزءا من مجال التعليم .

ومثلما فعل فايكس فان جونسون يدعم تحليله بخطة للمنهج من ست نقاط :

١ ــ المنهج هو سلسلة من المنتجات التعليمية المقصودة .
٢ ــ الاختيار يعتبر جانبا اساسيا فى تكوين المنهج .
٣ ــ جودة البناء تعتبر سمة أساسية للمنهج .
٤ ــ المنهج يقود التعليم .
٥ ــ يشمل تقويم المنهج صدق كل من الاختيار وجودة البناء .
٦ ــ يعتبر المنهج محكا للتقويم التعليمى .

وقد اعتبر آخرون فيما قبل جونسون المنهج كنتاج لنظام منهج ومدخل (input) لنظام تعليمى . ومن الضرورى لأى نظام . أن يكون له مدخل ومنتج متصل بالتغذية الرجعية الآتية من التقويم وذلك من أجل تحقيق الاضطراد الذى يعتبر سمه لأى نظام .

وفيما بعد فقد عزز جونسون من موقفه القائل بأن المنهج يصمم لتدعيم وقيادة التخطيط التعليمى والذى يقود بدوره التعليم المؤدى الى منتجات تعليمة . ثم قام بوسنر Posner إسترشادا بتبرير كتبرير جونسون بتحليل مكونات التربية وقرر بأن المنهج والتعليم والمنتجات التعليمية تعتبر المكونات التى تتطلب توضيحاً . وادعى ، لأغراض النظرية والبحث ، بأنه يجدر أن يفهم المنهج باعتباره موجها توجها انتاجيا product - orientedوكسابق على التعليم ، وبكونه وصفيا .

ولقد لخص فيرمير Frymier سلسلة من المناقشات حول نظرية المنهج عقدها مع زملائه فى جامعة ولاية أوهايو وكان هو فى الجانب الذى قال بأن المنهج يتكون من ثلاثة عناصر أساسية هى : الفاعلون ،

المضامين ، والعمليات . وطبقا لرأى فيرمين فالفاعلون هم الأشخاص المتصلون مباشرة بالمنهج ، والمضامين هى محتوى المنهج متضمنا مشكلات التصميم ، أما العمليات فهى تلك العمليات التى تشتمل على تفاعل الفاعلين والمضامين . ويتعين أن تشمل وحدة الدراسة الاساسية فى المنهج ثلاث مراحل : (١) مرحلة التخطيط ، (٢) مرحلة التنفيذ ، (٣) مرحلة التقويم .

وافترض ويلسون Wilson فى كتابة المثير (المنهج المفتوح الطريق) The open access Curriculum أن نظرية المنهج قد تفهم على أفضل وجه على أنها أنسانية أكثر منها علمية وأن نظرية المنهج المفتوح الطريق سوف تكون تجمعا مناسبا من نظرية معرفية ، ونظرية بيئية ، ونظرية ادارية .

ولخص جودلاد ومعاونوه Goodlad and Associates نتائج دراساتهم حول تطوير واستخدام نظام مفاهيمى للتطبيق والبحث فى المنهج . ولم يدع جودلاد بأن تنظيره يعتبر نظرية . بل رآه على أنه وصلة بين طريقة التطبيق والجهد لتطوير مفاهيم ونظريات .

وقد تضمن تقريرهم تحليلا لعملية بناء مأسموه المنهج العقلى rational curriculum وهى تتكون فى الأساس من استخدام رصيد الانسان من المعرفة ، والحكم التقليدية كمصادر للبيانات لقرارات المنهج . وعن طريق استغلال هذين المصدرين فان صناع قرارات المنهج قد يحددون القيم المناسبة التى ستستخدم فى اشتقاق الاهداف التربوية . وقد تؤدى القرارات الخاصة بالاهداف التربوية الى اهداف سلوكية عامة . ثم يأتى من الاهداف السلوكية تحديد للعناصر السلوكية والأساسية وتؤدى الى قرارات حول الفرص التعليمية والمراكز المنظمة للطلاب . وسوف نرجع الى كثير من تفاصيل هذا التبرير الجيد البناء عن المنهج لأنه ينطبق على مناقشاتنا حول هندسة المنهج وتصميم المنهج كنظريات جزئية لنظرية المنهج .

ولازال مجال المنهج محل دراسة واكتشاف من الناحية التاريخية وقد راجع بيلاك Bellack دراسات عن التطور التاريخى للفكر والتطبيق فى ميدان المنهج . وقام كليبارد Kliebard بتحليل مجال المنهج من بدايته . وصل الى أن المشكلة الأساسية لمجال المنهج هى مشكلة التحديد الذاتى self identification واقترح علينا أن نوجد حوارا بين أنفسنا ومع زملاء المهنة . أما البرين وبارون Alpren and Baron فقد راجعا أدب المنهج وبحثا البدائل الاجرائية لتطوير المنهج . وقد حددا سبعا منها هى : (١) ــ دراسات مسحيه عن الكبار (٢) ــ تحليل الوظيفة . (٣) لجان المعلمين (٤) تحليل لمصادر الأهداف (٥) البناءات المعرفيه Disciplinary structures (٦) تعديل السلوك (٧) الانسانية ــ الفردية ثم اقترح بديلاً ثامناً وهو تطوير المنهج المتداخل النظم interdisciplinary curriculum ثم قام شورت Short بفحص حالة المعرفة فى مجال المنهج . وتمكن من تحديد ستة تصنيفات للأشخاص المشتركين فى العمل المدرسى ، وتسعة عشر نوعا من النشاط المنهجى ، وأربعة وثلاثين نوعا من مصادر انتاج المادة مدرسيا . ومثل هذة المجهودات التاريخية والتحليلية فى المنهج لا تعتبر تطويراً للنظرية بشكل محدد ، ولكنها تساعدنا على أن نرى وبشكل اكثر وضوحا ابعاد الميدان الكلى الذى يجب أن يتم فيه التنظير .

أما عن تطوير نظرية المنهج فان عقد السبعينيات كله كان عقدا مهما . فمن ناحية فان هذه الفترة توصف بأنها ردة فى تطوير نظرية المنهج عن طريق بحث امريكى موجه توجها نظريا . ومن ناحية أخرى نشأت حركة جديدة تتطلب مدخلات جديدة وأشكال مختلفة من البناءات لتطوير نظرية المنهج . وتتطلب كل منها بعض النقاش .

ان البحث فى مجال المنهج كان ولازال يأخذ شكلا دقيقا ، فواحدة من كبرى المشكلات فى مجال المناهج هى النقص فى البناءات التعريفية ويتضح هذا فى نتائج البحث . فالدراسات المتصلة بالتدريس ، والتعلم ، والتقويم غالبا ماترى على أنها بحث فى المناهج . ولكنه حتى مع قصر البحث فى مجال المنهج على المجال المفترض فى هذا الكتاب كما فعلنا فى مراجعة للبحث فى المنهج اثناء السبعينيات ، فان الدراسات الامريكية لم تكن لتسهم بقدر كاف فى تطوير النظرية فى المجال . أن معظم مايقال له بحث فى نظرية المنهج هو نتيجة للتحليل النقدى للدراسات والبحوث السابقه الموجوده كما اتضح من مثال دراسة مكورى . ولتوضيح نتائج مثل هذا النوع من الدراسات فان مكورى قد توصل الى ان هناك اربعة تأكيدات كبرى لمفهوم نظرية المنهج :

١ ــ ماهية المفهوم الذى يُخطط .
٢ ــ عبارات القيمة حول مايجب ان يُخطط .
٣ ــ عبارات القيمة حول أنشطة التعليم .
٤ ــ الأنشطة المخَططة بالفعل للتعليم .

وقد لاحظ أيضا أن هناك اختلافا بين الكتاب سواء تحدثوا عن المنهج كمنتج لعملية تخطيط المنهج أو عن المنهج كمجال للدراسة . ومن المفضل أن يكون هناك مثل هذه الدراسات التحليلية ولكنها لاتؤدى الى تعميمات لها حكم القانون مشتقة بدقة من فروض قد عولجت بعينات مناسبة من مجتمعات محددة ومعلومة .

ولا يمكننا إلا ان نتأمل فى أسباب هذه الندرة لمثل هذا النوع من البحث فى المناهج . وهنا يجدر الالتفات الى ماسبق أن اشرنا اليه فى الفصل الثالث من أن الانتباه قد وُجه الى تحليل تطور النظرية فى ميدان الادارة التعليمية على يد هالبين وهايز Halpin and Hayes حيث قالا ان اساتذة الادارة فى الجامعات لم يُدَربوا تدريبا دقيقا على تكنولوجيا البحث وان اهتموا فى المقام الأول بالقضايا العملية للإدارة المدرسية . والمنهج كالإدارة التعليمية يعتبر قضية عملية الى حد كبير وقد يعنى اساتذة المناهج بتطبيق المنهج ومع ذلك فُهم ليسوا غير مهتمين بالبحث الامريكى فحسب بل تنقصهم المهارة فيه ايضا . إلا أن أدب المجال يتطلب بحثا يتوجه الى مجالات المنهج والى مدخلات استقصاء وبحث ذات مستوى أعلى كما اتضح من أمثلة مقالات جونسون وولكر . فقد ادعى جونسون اننا لانعلم الكثير عن الأسباب والمؤثرات المتعلقة بمحتوى وبنية ومصدر ووظائف وتطوير المنهج وتناول البحث فى المنهج تناولا نقديا ذلك لأن البحث لم يوجه الى تلك المجالات . وكان ولكر أيضا ناقدا فى تناوله للمجال ذلك ان الباحثين قد فشلوا فى اجراء بحث امبريقى يمكن

أن يوضح الظاهرات والمشكلات التي يتعامل معها العاملون فى المناهج . وافترض أن أشكالا جديدة من الاستقصاء قد تكون ضرورية ولكنه أصر على أن يهتم الباحثون بالاهتمامات الحقيقية فى المنهج .

ثم كان هناك تأثيرا اخر ضد تطوير البحث الموجه للنظرية وكان فى شكل افتراض لتغيير التأكيد فى مجال البحث فى المناهج . فقد أعلن شواب Schwab ان مجال المناهج قد أصبح مجمدا بسبب الإفراط فى التأكيد على التنظير ومن بين مااقترح ان تنتقل طاقات المنهج الى الجوانب العملية ، والشبه عملية والاختيارية . كما أبرز مَلمَحا مهماً وهو أن الباحثين يهتمون بتطوير تعميمات او قضايا عامة بينما يهتم الباحثون العمليون بالبحث عن المعرفة أو المعلومات لتوضيح مواقف مشكلة معينة . والآن فسواء كان شواب رجعيا عن تطوير نظرية المنهج او لم يكن فذلك محل نقاش ، ولكنه غالبا مايرى على أنه حجة بالنسبة لمدخلات أخرى للبحث فى المنهج .

وقد ذهب هيوبنر Huebner الى أبعد مما ذهب إليه شواب فيما ادعى بأن العاملين فى المنهج قد نوَّعوا من اهتماماتهم إلى حد قتل المجال بحثا ونادى بعودة الى العمل الأصلى للمنهج الذى ادعى أنه اختيار المحتوى من الثقافة الكلية وجعل هذا المحتوى قابلًا للتحقق بالنسبة للطلاب . وفى هذا المجال نادى هيوبنر بما قد يدعوه البعض تعريفا قاصرا لعمل المنهج ذلك لأنه كان يتحدث فقط عن محتوى وتصميم المنهج .

ثم جاءت حركة جديدة فى مجال التنظير فى المنهج curriculum theorizing وأثارت الكثير من الجدل . وقد عُرِف الأشخاص المرتبطون بهذه الحركة باسم (التصويريون الجدد) ولكن هناك اختلافات جوهرية بين افراد هذه الجماعة إذا ما امكن تسميتهم بالجماعة . ومن بين هؤلاء المرتبطين بهذة الحركة ويليام بينار William Pinar وجيمس مكدونالد James Macdonald ومكسين جرين Maxine Green وجون مان John Mann ومايكل أبل Michael Apple وايستر زاريت Esther Zaret ودواين هيوبنر Dwayne Huebnerوجورج ويليس George Willis وقام هؤلاء الأشخاص بدراسة خلق مدخلات جديدة للتنظير المنهجى . وهكذا فقد توجهت جهودهم بشكل رئيسى نحو المراجعات النقدية الأساسية للمجال كما هو عليه الحال الآن . ووفقا لرأى بينار فتوجد أصول هذة المراجعات النقدية فى الماركسية ، والوجودية ، وعلم الظاهرات ، والتحليل النفسى . وبوجه عام فإن هؤلاء المتصورين قد استبعدوا بشكل سطحى التراث العلمى الامبريقى كأساس للتنظير فى مجال المناهج مدعين ان العلمية تؤدى بالممارسة وتطبيق المنهج الى أيديولوجية نفعية للإدارة والضبط . وفى مراجعة للأدب الحديث للفكر التصويرى فى المنهج اشار فان مانن Van Manenالى أنه (ليس هناك مايكفى من هذا القبيل ، يوضح لنا بالفعل كيف نقوم بعمل مثل التحليل الفوتومولوجى (التصويرى) أو كيف تتناول تغير المنهج فى اطار نظرية نقدية) . وفى ضوء هذا وكتابات اخرى فقد افترضنا أن تطبيق المنهج يشمل بُعدين مُهمين من العمل المنهجى ، هما تصميم المنهج وهندسة المنهج وتبقى مهمة نظرية المنهج أن تُفسِرهما سويا . والى هذا الحد يلاحظ أن عمل هؤلاء الجماعة لم يوجه نحو مشكلات التنظير أو التطبيق فى هندسة المنهج على الاطلاق ، حيث أنه قد ركز على محتوى وتصميم المنهج . ومع ذلك فلم يتضح اطلاقا ماهية الفرق الممكن ايجاده فى محتويات المنهج للمدارس الابتدائية والثانوية عن طريق تطبيق رؤيتهم النظرية . وقد يكون من الحق القول بأنه عند هذا الحد فقد ركز التصويريون على انماط جديدة للنقد وأنه سوف تتكشف نتائج المنهج بمرور الوقت .

الوضع المترتب على نظرية المنهج

EMERGING STATUS OF CURRICULUM THEORY

مما سبق ترتبت حالة أو وضع معين لِنظرية المنهج يمكن بيانها . فقد قيل مرارا وتكرارا فى أدب المنهج أن هناك حاجة للحوار بين مُنَظِرى المنهج ومُطبقيه حول القضايا الجدلية فى المنهج والقصد من وراء ذلك هو ان مثل هذا الحوار أو المناظرة قد يساعد فى تعريف تراث للمحتوى لمجال المناهج . وقيل ايضا أن الأساس لهذا الحوار المُنَادى به ليس معلوما او معروفا . أما بالنسبة لنا فإننا لا نتفق مع هؤلاء المتشائمين حيث إنه يبدو لنا أن هناك مشكلات وقضايا أساسية معينة أمامنا وكان موجودا بعض منها من قبل . وفيما يلى من فقرات فسوف نشير إلى ماهية بعض منها تحت التصنيفات العامة التالية :

١ ـــ تعريف المنهج .

٢ ـــ مصادر قرارات المنهج .

٣ ـــ قضايا ومشكلات تصميم المنهج .

٤ ـــ قضايا ومشكلات هندسية المنهج .

٥ ـــ مضامين النظرية .

تعريف المنهج CURRICULUM DEFINITION

هناك حاجة حقيقية لتعريف الكم الموجود من المعانى التى ترتبط بمجال الأحداث التى تنتمى الى مجال المنهج . ويجب ان يجيب هذا التعريف على أسئلة مثل : هل يعتبر المنهج مفهوما متفردا بالعمل المدرسى ؟ هل يشمل المنهج التعليم أو التدريس ؟ الى اى مدى يعتبر تعلم التلاميذ جزءا من المنهج ؟ ماهو المجال الكلى للمنهج كمجال دراسة ؟

الاسئلة السابقة تتعلق بطبيعة مجال المنهج . وهناك حاجة محددة لتعريف مدى المعانى حول ماهية مكونات المنهج . ويجب ان تولد هذة العملية التعريفية سمات تصميم المنهج . هل يجب ان يحتوى المنهج على أهداف سلوكية أو نوع آخر من الأهداف ؟ هل يجب أن يحتوى المنهج على مُحتَوى مقترح أو موصوف يمكن ان يستخدم لتحقيق الأهداف ؟ هل يجب ان يحدد المنهج الخطط والمواد التعليمية ؟ وايضا هناك حاجة لتحديد مدى المعانى المرتبطة بتخطيط وتحقيق وتقويم المنهج . وسوف نناقش فيما بعد بعضا من الاختيارات فى تعريف تصميم المنهج وهندسة المنهج .

مصادر قرارات المنهج SOURCES OF CURRICULUM DECISIONS

عندما حلل مجال المنهج تاريخيا تراكمت مجموعات من المصادر أو الاعتبارات الأساسية لقرارات المنهج

بشكل كبير . وقد سبق ذكر بعض منها . ولا ندعي ان ما ذكر من أمثلة تعتبر شاملة ولكن تلك التى يشار اليها هنا معلومة لنا كمتخصصين فى المناهج وهى مصادر المُناظرة والجدال لكل من المُنظرين والممارسين ، Practitioners .

وقد نادى دارسو المنهج الأول بدراسة مسحية للكبار وتحليل الوظائف كأسس أولية لتحديد محتوى المنهج ولازالت هناك جوانب مهينة من هذة الإفتراضات الى حد ما . وقد يقول هؤلاء انه يجب ان يكون هناك علاقة ما بين حياة المدرسة وحياة مابعد المدرسة . إن مفهوم انتقال أثر التدريب لايعتبر فقط مهماً للتنظيم التتابعى للمادة فى المنهج بل يعتبر مناسبا أو مهماً للحياة فى المدرسة وما بعد المدرسة أيضا . فمناهج التربية المهنية مثلا لازالت تتطلب فحصا مستمرا من هذا النوع .

وتعتبر الثقافة البشرية المتراكمة مصدرا حسن التنظيم ولكنه مصدر يشمل اختيارات قد اثارت حولها الكثير من الجدل ويمكن الاستفادة منه اذا مااستمر الجدل . وأحد الافتراضات هنا هو انتقاء محتوى المنهج من النظم المعروفة فقط . ويقول افتراض ثان ان هناك تجمعا من المواد الأساسية للمدرسة . وثالث يقول ان المواد يجب ان تتكامل . ومع نمو وتزايد معرفة الإنسان يصبح تخطيط المنهج عملية انتقاء وتنظيم دقيقة .

وغالبا ما يوضع التلميذ ، كمصدر فى مواجهة الثقافة كمصدر للمحتوى والأساس وراء ذلك هو أنه يجب اشباع اهتمامات وحاجات الطلاب . وهناك ثلاثة مُدخلات على الأقل لهذا المصدر من البيانات والمعرفة . الأول هو عمل برامج تقويم الحاجات لايجاد بيانات ومعلومات لقرارات المنهج . والثانى هو تحديد ووصف المراحل النمائية للاطفال والشباب ، أما الثالث فيعتبر راديكاليا بشكل أكبر وهو جعل الطالب يخبرك بما يرغبه كمنهج .

والمصادر المتمركزة حول المجتمع أو الثقافة والمصادر المتمركزة حول المتعلم لاتعتبر مستبعدة بشكل متبادل فى الفكر الحديث . فان معظم المُنَظِرين اليوم قد يصرون على وجوب تواجدهما معا ولكن الفصل بينهما يكون على الأولى بالتأكيد . فبالنسبة لفريق تعتبر المدرسة أساسا وكالة للمجتمع لتربية الأطفال والشباب ، ولكن هؤلاء الأطفال والشباب يعتبرون أعضاء جديرين بالاحترام فى الجماعة فإن لدينا اهتمامات وحاجات يجب أن تشبع فى إطار ثقافة المدرسة . أما بالنسبة للفريق الأخر فانه يجب ان يسيطر المتعلم وحاجاته البارزة على القرارات حول منهج المدرسة ولكن هناك مجموعات من المحتوى الثقافى التى تعتبر هامة لنمو المتعلم . ومما لاشك فيه أن خبراتنا الماضية فى قضايا المنهج تعتبر مصدرا آخر لقرارات المنهج . أما القيم التى يتبناها أولئك المهتمون بتحديد طبيعة المنهج فتعتبر مصدرا ديناميا بشكل كبير فى صنع القرار . فالسؤال الأول عن المنهج هو : ماذا يجب أن يُدَرس فى المدرسة ؟ وهذا بلا شك يعتبر سؤالًا قيميا يجب ان يجاب عليه من قِبَل صانعى القرار كما يجب ان يستخدموا القيم المنظمة بطريقتين . الأولى هى تحديد ماهية القيم التى ستُدَرس من خلال تحقيق المنهج فى المدرسة ، أما الأخرى فهى تحديد ماهية القيم التى سيستخدمونها بأنفسهم سلوكا معيارياً أو كمحك فى صنع قرارات المنهج . وسوف نناقش اهمية القيم فى نظرية المنهج بشكل اكثر تفصيلا فى الفصل التالى .

وأخيرا يتعين علينا ان نعنى بالسلطة الاجتماعية والسياسية كمصدر لقرارات المنهج . ففي الولايات المتحدة فإن المجلس المحلي تحت سُلطة الولاية يعتبر الهيئة الصانعة للسياسة فى العمليات المدرسية . ويعتبر المنهج لمدرسة ما تحت اشراف المجلس هو السياسة ذات الأهمية القصوى التى يتعين على المجلس وضعها . ومن الحقيقى ان هناك الكثيرين الذين قد يشتركون فى تطوير المنهج ولكن القرار النهائى حول المنهج المُخطط الذى يجب أن يتحقق من خلال البرنامج التعليمى للمدارس يصنع من قبل مجلس المدرسة . ومن حين لآخر يُصدِر مشرعو الولاية قوانين تتطلب ان تُدرس مواد معينة فى كل مدارس الولاية ، وللجماعات المعلمين والآباء تأثير كبير . ففى السنوات الأخيرة طلبت اتحادات المعلمين صوتا اكبر فى تحديد المنهج . وتعتبر هذة السلطات مصدرا لصنع قرارات المنهج .

ويشمل العديد من المصادر السابقة قضية النفعية كأساس لاختيار محتوى المنهج وقد درس سميث هذة القضية أشار إلى أنه يجب الحكم على النفعية بشكل مختلف عما اعتاد عليه الحال . فقد أشار إلى أن مُدخلات المنهج يحكم عليها عن طريق نجاح الطلاب فى تعلم عناصر تلك المدخلات التى عادة ماتكون المواد المدرسية . وايضا يُحكم على اى تغير فى محتوى المنهج بنفس الطريقة مع توجية الاهتمام الى السؤال : هل تَعلم الطلاب أكثر بسبب تغيير المنهج . وكلها تتجاهل التقويم فيما يتعلق بالأهداف النفعية Utilitarian goals لأى من الفرد أو المجتمع . وقد افترض سميث انه ليس هناك مادة تعتبر أسمى من اخرى إذا ما درست فى ضوء النفعية غير دراسات الوظائف والعمليات الأساسية . ومقولة سميث إذا ماكانت صادقة واذا ما اتبعت يجب أن تؤدى إلى إطار مفاهيمى جديد للتفكير عن تصحيح المنهج وتصميم النظرية وأيضا عن عمليات صنع القرار فى المنهج .

قضايا تصمم المنهج — *CURRICULUM DESIGN ISSUES*

كان موضوع تصميم المنهج محل نقاش فى أدب المنهج لسنوات . بعض من تلك القضايا التى نوقشت تعتبر واضحة جدا وأخرى ليست كذلك . واذا ماكان قبول وجهة نظر ما يعتبر أمرا ضروريا فى بناء النظرية فان وجهات النظر التباعدية divergent points of view يجب أن تؤدى الى نظريات مختلفة .

وهناك إحدى هذة القضايا الواضحة جدا وهى تلك التى تدور حول سؤال هل يجب أن يكون المنهج فى شكل وثيقة مكتوبة أم لا . فمعظم متخصصى المناهج المعاصرين قد ينادون بأنه يجب أن يُصاغ المنهج فى شكل مكتوب وهنا آخرون يشعرون أن الالتزام بالكتابة فى حد ذاته يعد أمرا مقيدا للمعلمين عند تخطيطهم للتدريس . ويعتبر هؤلاء الاخرون أقل اهتماما ببنية المنهج من غيرهم .

ومن الناحية النظرية فان مجال المنهج يعد أمرا مهماً . وهذا يتضح من السؤال : هل يعد المنهج تصميما لمستوى معين من المدارس كالمدرسة الابتدائية ، والمدرسة المتوسطة ، أو المدرسة الثانوية ؟ وهل المنهج يعتبر تصميما لمدارس ما فى بيئة محلية معينه بغض النظر عن كم المستويات من المدارس هناك ؟ وهل يجب ان يشمل المنهج كل المواد حتى يمكن التعبير عن مفهوم كامل لخطة تربوية ما ؟ وهل من المناسب الحديث عن

منهج رياضيات ؟ وكل هذه الأسئلة لابد من الاجابة عنها أو مواجهتها اذا كان لابد من تبنى موقف أو منظور لتصميم المنهج .

ان محتويات منهج ما تعتبر أمرا قابلا للنقاش والجدل . فقد يرى البعض ان المنهج لابد ان يكون فقط مجموعة من المنتجات التعليمية المقصودة ، وهنا توظف لغة المرامى ، والأهداف ، والأهداف الإجرائية . وهنا تبرز قضية هل يتعين ان تكون الصياغة فى شكل أهداف سلوكية أم لا . بينما يرى آخرون أنه يجب ان يشمل المنهج اكثر من عبارات عن منتجات مقصودة سواء صيغت سلوكيا أم لم تصغ . فالبعض يعتبر المحتوى أو المادة التى تستخدم كوسيلة لتحقيق الأهداف مكونا ضروريا للمنهج . وتبرز أيضا قضايا فى المناقشات عن طبيعة المحتوى وتنظيمه . فالمنادون بالتنظيم المتمركز حول النظام يعارضون من قبل أولئك المدافعين عن المواد المتكاملة . بالاضافة الى ذلك هناك قضايا المجال او المدى ، والتتابع أو النسق والارتباط . فأولئك الذين يعتقدون أن المنهج يجب ان يكون تعبيرا عن كل ما يجب ان يُدرس وكيف يُدرس يشملون فى رأيهم قضايا عن الطريقة ، والمواد التعليمية ، وخطط التقويم وهلم جرا . ان المنظور الذى تتخذه عن نظرية المنهج فيما يتعلق بقضية المحتوى سوف يؤثر حتما على موقفنا تأثيرا كبيرا .

قضايا فى هندسة المنهج *ISSUES IN CURRICULUM ENGINEERING*

ان أكثر القضايا وضوحا فى هندسة المنهج هى قضية من سيشترك فى تخطيط المنهج . فهناك من يعتقد ان المعلمين هم الذين ينبغى ان يكونوا الجماعة التى لها السيطرة فى هذا الشأن . وفى المقابل هناك من يُفضل ان يكون المتخصصون فى المادة أو مجالات النظم هم الموكل لهم بهذا العمل . وهناك بعض الغموض المرتبط بهذه القضية فيما بين الاشتراك فى التخطيط والاشتراك فى تحقيق المنهج إذا ماخُطِطَ . أما اشتراك المواطن العادى فكما يلقى ترحيبا يلقى أيضا معارضة .

ان تحقيق المنهج يعتبر مشكلة أكثر منه قضية . فإذا ما خُطِطَ منهج فإن تحقيقه لا يُعَد قضية ولكن كيفية تحقيقه شاملة القيادة فى العمل تصبح مشكلة . ويشير تاريخنا الى انه كانت هناك جهود تخطيطية كثيرة للمنهج قد اهدرت لأن القيادة لم تمارس وتطبق فى عملية التحقيق .

وبنفس القدر يعتبر تنفيذ المنهج مشكلة أكثر منه قضية . فالكل يتفقون على انه يجب ان يُنَفَذ المنهج ولكن المشكلة هى فى الكيفية . فإستخدام مقاييس التحصيل كمحك وحيد لتنفيذ المنهج هو أمر يشير الى الحاجة لبدائل أخرى إضافية .

وإذا ما خُطِطَت المناهج فى مدارس عملية فإن قضايا ومشكلات هندسة المنهج السابقة تكون اعراضا للحاجة الى نظام مقصود فى تنظيم المدرسة لصنع وتنفيذ القرارات المعنية بتخطيط المنهج وتحقيقه وتقويمه . ومع هذا فان تفاصيل هذا النظام لايمكن وضعها نظريا اذا لم يُحدَد المجال الذى ستعمل فيه (المدرسة) وسوف يدعى البعض ان قضايا المنهج الحقيقية هى تلك المرتبطة بتصميم المنهج وأن النواحى العملية للمنهج فى المدارس ونظم المدارس ذات طبيعة عملية ولهذا لايمكن اعتبارها مسائل نظرية . أما نحن فنختلف مع

هذا . حيث نعتقد أن نظرية المنهج تعنى بتفسير هندسة المنهج ، تعنى بتفسير تصميم المنهج وبناء عليه فسوف نعود الى مناقشة اكثر ايضاحا ودقة لبناء النظرية فى هذين القسمين للمنهج فى فصول أخرى .

مضامين النظرية THEORY IMPLICATIONS

قد سبق عرض كثير من القضايا والقوانين فى بناء النظرية ونود أن نختم هذا الفصل بهذة العبارات الخمس :

١ ــ يجب ان نبدأ اية نظرية للمنهج بتحديد مجموعة أحداثها .
٢ ــ يجب أن توضح أية نظرية للمنهج قيمها المقبوله ومصادرها فى صنع القرار .
٣ ــ يجب أن تحدد أية نظرية للمنهج سمات وخصائص تصميم المنهج .
٤ ــ يجب أن تصف أية نظرية للمنهج العمليات الأساسية لصنع قرارات المنهج والعلاقات المتداخلة بين تلك العمليات .
٥ ــ يجب ان تتيح أية نظرية للمنهج عملية تحديد قرارات المنهج .

ومثل هذة العبارات تعتبر أسهل فى صياغتها وكتابتها من اتباعها فى عمل بناء النظرية فى المنهج ، ولكنها يمكن أن تخدم كخلفية لتوضيح دراسات ورؤى أكثر تحديدا فيما يلى من فصول عن القيم وتصميم المنهج وهندسة المنهج .

قراءات مقترحة

SUGGESTED READINGS

American Educational Research Association. "Curriculum," *Review of Educational Research*, 39:283–375, June 1969.

American Educational Research Association. "Curriculum Planning and Development," *Review of Educational Research*, 36:339–398, June, 1966.

American Educational Research Association. "Curriculum Planning and Development," *Review of Educational Research*, 33:227–337, June 1963.

Anderson, Dan W., Macdonald, James B., and May, Frank B. (eds.). *Strategies of Curriculum Development*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1965.

Apple, Michael W. *Ideology and Curriculum*. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1979.

Beauchamp, George A. "Basic Components of a Curriculum Theory," *Curriculum Theory Network*, 10:16–22, Fall 1972.

Beauchamp, George A. *The Curriculum of the Elementary School.* Boston: Allyn & Bacon, Inc., 1964.

Beauchamp, George A. "Curriculum Theory Applied to Urban Schools," *Education in Urban Society,* B. J. Chandler, Lindley J. Stiles, and John I. Kitsuse, editors. New York: Dodd, Mead and Company, 1962, pp. 179–192.

Berman, Louise M. *New Priorities in the Curriculum.* Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1968.

Broudy, Harry S., Smith, B. Othanel, and Burnett, Joe R. *Democracy and Excellence in American Secondary Education.* Chicago: Rand McNally & Co., 1964.

Crary, Ryland W. *Humanizing the School, Curriculum Development and Theory.* New York: Alfred A. Knopf, 1969.

Eisner, Elliot W. "Franklin Bobbitt and the 'Science' of Curriculum Making," *The School Review,* 75:29–47, Spring 1967.

Eisner, Elliot W. (ed.). *Confronting Curriculum Reform.* Boston: Little, Brown and Company, 1971.

Elliott, David Loucks. *Curriculum Develo ment and History as a Discipline.* Doctor's thesis. New York: Co mbia University, 1963.

Faix, Thomas Llewellyn. *Toward a S ence of Curriculum: Structural-functional Analysis as a Conceptu l System for Theory and Research.* Doctor's thesis. Madison: Univ rsity of Wisconsin, 1964.

Ford, G. W. and Pugno, Lawrence (eds.). *The Structure of Knowledge and the Curriculum.* Chicago: Rand McNally & Co., 1964.

Goodlad, John I. "The Organizing Center in Curriculum Theory and Practice," *Theory into Practice,* 1:215–221, October 1962.

Goodlad, John I. and Associates. *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice.* New York: McGraw-Hill Book Company, 1979.

Herrick, Virgil E. and Tyler, Ralph W. (eds.). *Toward Improved Curriculum Theory.* Supplementary Educational Monograph, No. 71. Chicago: The University of Chicago Press, 1950.

Johnson, Mauritz, Jr. "Definitions and Models in Curriculum Theory," *Educational Theory,* 17:127–140, April 1967.

Johnson, Mauritz, Jr. "The Translation of Curriculum into Instruction," *Journal of Curriculum Studies,* 1:115–131, May 1969.

Johnson, Mauritz. *Intentionality in Education.* Albany, N.Y.: Center for Curriculum Research and Services, 1977.

Kirst, Michael W. and Walker, Decker F. "An Analysis of Curriculum Policy-Making," *Review of Educational Research,* 41:479–509, December 1971.

Klohr, Paul R. "Problems in Curriculum Theory Development," *Theory into Practice,* 6:200–203, October 1967.

Macdonald, James B. *Some Contributions of a General Behavior Theory for Curriculum.* Doctor's thesis. Madison: University of Wisconsin, 1956.

Macdonald, James B. "An Example of Disciplined Curriculum Thinking," *Theory into Practice,* 6:166, October 1967.

McClure, Robert M. (ed.). *The Curriculum: Retrospect and Prospect.* The Seventieth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: The University of Chicago Press, 1971.

Parsons, Howard L. "The Humanities and the Curriculum," *Educational Theory,* 11:26–37, January 1961.

Phillips, Richard Claybourne. "A Historical Study of the Concept Curriculum." Unpublished dissertation, Northwestern University, Evanston, Illinois, 1962.

Pinar, William F. (ed.). *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists.* Berkeley, Calif.: McCuthan Publishing Corporation, 1975.

Pinar, William F. (ed.). *Heightened Consciousness, Cultural Revolution, and Curriculum Theory.* Berkeley, Calif.: McCuthan Publishing Corporation, 1974.

Pinar, William F. "Notes on the Curriculum Field," *Educational Researcher,* 7:5–12, September 1978.

Robinsohn, Saul B. "A Conceptual Structure of Curriculum Development," *Comparative Education,* 5:221–234, December 1969.

Rugg, Harold, Chairman. *The Foundations and Technique of Curriculum Construction.* Twenty-sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Parts I and II. Bloomington, Ill.: Public School Publishing Company, 1927.

Schaffarzick, Jon and Sykes, Gary (eds.). *Value Conflicts and Curriculum Issues.* Berkeley, Calif.: McCuthan Publishing Corporation, 1979.

Scott, Harry V. "A Primer of Curriculum Theory: Descriptive Theory," *Educational Theory,* 18:118–124, Spring 1968.

Seguel, Mary Louise. *The Curriculum Field: Its Formative Years.* New York: Teachers College Press, Columbia University, 1966.

Short, Edmund C. (ed.). "A Search for Valid Content for Curriculum Courses," *Educational Comment/1970.* Toledo, Ohio: College of Education, University of Toledo, 1970.

Smith, B. Othanel, Stanley, William O., and Shores, J. Harlan. *Fundamentals of Curriculum Development.* Rev. ed. Yonkers-on-Hudson, N.Y.: World Book Company, 1957.

Tyler, Ralph W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Syllabus for Education 305. Chicago: The University of Chicago Press, 1950.

Unruh, Glenys G. *Responsive Curriculum Development: Theory and Action.* Berkeley, Calif.: McCuthan Publishing Corporation, 1975.

Wilson, L. Craig. *The Open Access Curriculum.* Boston: Allyn & Bacon, Inc., 1971.

Witt, Paul W. F. (ed.). *Technology and the Curriculum.* New York: Teachers College Press, 1968.

Zais, Robert S. *Curriculum: Principles and Foundations.* New York: Thomas Y. Crowell Company, 1976.

الفصل الخامس

القيم فى نظرية المنهج

* تفسيرات القيمة .
* القيم واالمنهج .
  - تحديد الأهداف السلوكية .
  - القيم كمحتوى منهج .
  - التربية الخلقية : حالة خاصة .
* المعانى المتضمنه لبناء نظرية المنهج .
* الخلاصة .
* قراءات مقترحة .

القيم فى نظرية المنهج

Values in Curriculum Theory

تعتبر القيم نتاجا للثقافة المتولدة عن الأفراد والجماعات . وانه ليعتبر تصريح مقتضب أن نقول إن القيم إحدى العوامل المهمة والمحركة للمحافظة على الأوضاع الأجتماعية للأفراد . وانه من غير المعقول ألا تَنقِل المدرسة كإحدى المؤسسات الاجتماعية ذات الأهمية قيم المجتمع وتعمل على تنميتها . ويكتسب الأفراد القيم من خلال العملية العامة والخاصة بالتثقيف ويكتسبون بعضها الآخر من خلال عمليات تعليمية . وتستخدم العملية المدرسية كلا المدخلين فى غرس القيم وتنميتها فى نفوس الطلاب .

وتتخلل كل من القيم والأحكام القيمية القرارات الخاصة بالمنهج . ويعتبر مشكلة تقرير مايجب تعليمه فى المدرسة أولى المشكلات الخاصة بالمنهج . وتعتبر ذلك مشكلة قيمية فى حد ذاته بحيث يكون من غير الممكن الإجابة عن ذلك بطرق ووسائل تجريبية . ففى عملية اختيار مايجب أن يُعلم للتلاميذ ينبغى تحديد الأحكام القيمية التى تُعلم لهم ولكن عدم إمكانية احتواء المنهج على جميع عناصر ثقافتنا التى يمكن تصورها والتى ينبغى نقلها للصغار يعد حائلا دون ذلك على سبيل المثال . وتعتبر عملية اختيار محتوى المنهج من الثقافة العامة للمجتمع من العمليات الأساسية فى تخطيط المنهج ، ولذلك فإن مخططى المنهج يواجهون بسؤال عما ينبغى تضمينه فى المنهج من معارف ومهارات مرغوبة .

وكذلك فإن على مخططى المنهج أن يقرروا منذ البداية مفاهيم القيم التى ينبغى تعليمها فى المدرسة ، وأن يحددوا أيضاً الأدوات التى سوف تستخدم لمساعدة التلاميذ على كيفية التعامل مع أسئلة القيم . ولقد انعكست أهمية القيم فى المنهج من خلال ماقرره سميث ستانلى Smith Stanley وشورس Shores فى العبارات التالية :ـــ

> *إن قلب الثقافة فى عالميتها . وقلب العالم هو القيم ، أو بعبارة أخرى هو الأسس التى بواسطتها يحكم الأفراد وجودهم الاجتماعى . وهكذا فإن مركز أى برنامج تعليمى هو القيم التى تعطى معنى لأغراض وخطط الأنشطة الخاصة بالأفراد .*

وفى ضوء ماسبق يتضح أن الاعتبارات القيمية تعتبر إحدى المشكلات الخاصة بتصميم المنهج وكذلك إحدى المشكلات الخاصة بهندسة المنهج . مثال ذلك أن تلك القيم تمثل المحكات التى فى ضوءها يحدد أهداف المنهج والمحتوى الثقافى لعملية تخطيط المنهج . ويتحدد هدف هذا الفصل فى الكشف عن الأسس المنطقية للاعتبارات القيمية أكثر من التوسع فى مجالات القيم وهندسة المنهج على اعتبار أن هذين المجالين هما موضوعا الفصلين التاليين . أولا ، إلقاء نظرة على بعض التفرعات الخاصة بتفسير القيمة . ويلى ذلك تطبيقات لنظرية المنهج .

تفسيرات القيمة

VALUE INTERPRETATIONS

بعد مسح كثير من المعانى المرتبطة بالقيمة من خلال الدراسات السابقة نجد أن إناو Inlow قد أكد على أن القيم بالنسبة له عبارة عن محددات لسلوك الفرد التى تؤثر فى اختياراته للمواقف فى الحياة وتقرر سلوكه . ومن حيث الماهية ، فإن القيم تعتبر بمثابة القواعد التى بواسطتها يشكل الأفراد سلوكهم . وهى بصفة عامة متعددة الأبعاد كما أنها تعكس اتجاهات الفرد ونزعاته سواء تلك المتعلقة بالشعور أو الفعل السلوكى . وتحمل القيم فى جنباتها مفاهيم مثل حَسن أو ردىء ، جميل أو قبيح ، مقبول أو غير مقبول . كما تتضمن القيم معايير يمكن للأفراد بواسطتها من تشكيل نزعاتهم أو ميولهم ، وقد أشار كابلان Kaplan إلى تصنيفين عندما قال :

(يمكن تمييز القيم كوسيلة أو أداة أو كشيء متأصل وذلك طبقا لكونها مهمة فى حد ذاتها أو أنها قد تؤدى إلى أشياء أخرى نقدرها) .

وفى تحليل مماثل لاحظ روكيتش Rokeach أنه بما أن القيمة لها علاقة بالسلوك والتصرف ، فإننا يمكننا أن نصنف القيم إلى :

القيم الوسيلية وتلك الغائية وتعتبر المثابرة والأمانة أمثلة للقيم الوسيلية بينما يعتبر الجمال والحرية أمثلة للقيم الغائية .

ولقد اختلف الفلاسفة فيما بينهم فى تفسير معنى القيم فحدد كل من هاردى وبارك (١٩٥٧ ، ١٩٦٢) Hardie,C.D and Park,S نظريات القيمة فى مجموعات ثلاث هى : النظرية الحدسية intuitive نظرية الشك skeptical النظرية البرجماتية . وقد لخص بارك (١٩٦٢) الثلاث نظريات كما يلى :

تركز النظرية الحدسية على قيم ماوراء الطبيعة وقدرة الفرد على التعرف عليها بينما تركز نظرية الشك على عدم إمكانية الانتقال من المعتقدات إلى الضروريات أو الأشياء الملحه . وتهتم النظرية البرجماتية بالناحية الوجودية والتى فى ضوءها تتم الناحية القيمية ويحدد ماهو

خير وما هو شر فى ضوء أحكام خاصة .. ومهما يكن موقع القيم ، فإن الغرض العام من وجود نظرية للقيم هو البحث عن قائمة من المرشدات لمعنى الأحكام القيمية .

وفى موضع لاحق من هذا الفصل سوف تتم مناقشة التطبيقات الخاصة بنظريات القيم فى مجال نظرية المنهج ، ومما يعزز هذه المناقشة النظر إلى تلك التساؤلات والمشكلات التى يمكن أن تُثار فى مجال القيم :

ويبدو أن هناك جانبين لمعظم أسئلة القيم ، الأول ، ويتعلق بقواعد السلوك والثانى ، يختص بمدى اتفاق السلوك مع القواعد وهذان البعدان يمكن التعبير عنهما بطرق مختلفة . مثال ذلك أن فرانكنا Frankena W.K. (١٩٥٨) ميز بين نوعين من التربية الخلقية . النوع الأول وهو يستخدم للإشارة إلى عملية انتقال تلك المعرفة الخاصة بالخير والشر . أما النوع الثانى فيشير إلى تأثير انتقال النوع الأول من المعرفة إلى الأفراد والجماعات من خلال العملية التربوية .

وقد ميز أكستل (١٩٦٦) Axtelle,G.E بين القيم السيكولوجية (دراسة الحقائق)، وبين القيمة البديهية (تلك التى يجب أن نقيمها وقد فرق بين المستمتع به وبين مايمكن الاستمتاع به ، والمرغوب فيه وذلك الذى يستحق الرغبة فيه ، الراض والمرضى .

وقد قدم راتس ، هارمين وسيمون (١٩٦٦) Raths ,Harmin and Simon مثل هذه القيم كأهداف ، واتجاهات ، ومشاعر ، ومعتقدات ، واهتمامات كما قدموا القيم الأخرى على أنها مؤشرات لقيم .

أشار برودى ، سميث وبيرنيت (١٩٦٤) Broudy , Smith and Burnett إلى اثنين من المُخرجات الخاصة لتعليم القيمة الأولى وهى التقدير والثانية : تنمية القدرة على الاختيار ومهما يكن من أمر اللغة المستخدمة فإن هناك جانبين للسؤال الخاص بالقيم . مفاهيم القيمة ذاتها ، والعمليات المعرفية وتقبل مفاهيم القيمة هذه كقواعد تحكم السلوك . ويمكن تحديد الانطباع العام بأن الجانب البشرى يعكس الإتجاه المتمركز حول القيمة بينما الجانب العلمى يعكس الاتجاه المتمركز حول الحقائق . والتمييز بين الدراسات الانسانية والدراسات العلمية يرجع إساساً إلى الإستخدام البشرى والأهداف . وقد حدد بريور Prior M.E. عام (١٩٦٢) الفرق بين ناتج النشاط العلمى والنشاط البشرى فيما يلى :

يعتبر الناتج النهائى للنشاط العلمى غير شخصى وغير مرتبطا بأى شكل من الاستخدام البشرى أو الأهداف . ومن جهة أخرى فإن الناتج النهائى لجهد الكاتب واضحة فى شخصيته كمؤلف وذوقة وبراعته ويكون من الصعب الهروب من تأثير المشاعر الإنسانية ووجهة النظر الذاتية والإلهام . وقد يعترض الكثير على عبارات بريور مستندين على أن الإنتاج قد لايرتبط بوجود قيم معينة ولكن العالم نفسه ليس كذلك . وقد أشار كابلان Kaplan إلى أنه من المشكوك فيه أن اهتمام العالم بالبحث عن الحقيقة يكون مجرداً من

الشعور الشخصى . وكرد فعل لهؤلاء الذين يفترضون أن العلوم الإجتماعية ينبغى أن تتحرر من القيم ؛ فإن كراثهول قد اختبر دور القيم فى التقويم وقد أضاف أن العناية بالقيم ليست كافية ويجب أن تكون كذلك وفى ضوء هذا الجدل فإن القيم ترتبط بالحقائق ويتداخل كل منهما فى الأخر ومعظم عبارات القيم تتضمن حقائق .

وفيما يتعلق بالأحكام القيمية من خلال مناقشة المحددات العلمية حدد هوك عام (١٩٦٣) .Hook أن مكونات المدخل المنطقى لأحكام القيمة تتوقف على :

١ ـــ بحث مسببات تلك الأحكام .
٢ ـــ تطبيقاتها المنطقية المعقولة .
٣ ـــ نتائجها المحتملة .

وهذا البحث أو الاستقصاء عادة مايتم عن طريق العلاقة مع قيم بديلة ، تلك التى تحد من حرية الاختيار .

إن الحديث السابق يمكن الدفاع عنه . فلقد أصبحت القيم معايير للبرامج التعليمية فالمعلم الذى يعطى اهتماما لعملية التعلم القائم على الاستظهار والحفظ تكون أحكامه على تلاميذه معتمدة على معلومات مرتبطة بأدائهم من الاستظهار والحفظ . وذلك بالمقارنة بالمعلم الذى يعطى اهتماما كبيرا للتشجيع واستخدام الطرق التى تساعد التلاميذ على الاكتشاف فى التعلم تكون أحكامة على تلاميذه مستندة إلى بيانات وأدلة عن قدراتهم على الملاحظة ، وجمع المعلومات ، واستخدامهم للمصادر المتاحة ، وتوصلهم إلى التعميمات المنطقية . فلقد اصبح استخدام القيم بمثابة مبادىء للتوجيه سواء حين يتم تعلمها أو حين تصبح أدوات للتدريس والتعلم .

القيم والمنهج

VALUES AND THE CURRICULUM

عادة مايتم تقديم موضع القيم كنقطة أولى فى عملية اتخاذ القرار فى المنهج . ويقترح تايلور Ralph Tylerانه إذا كانت هذه هى الحالة فإن القيم تصبح بمثابة معايير لإختيار أهداف المنهج . ومن جهة أخرى فإن معظم الأهداف التربوية قد تم تحديدها بحيث تحقق الاغراض التربوية العامه وعلى ذلك فإن الأهداف تعتبر بمثابة عبارات من الأحكام القيميه فى حد ذاتها . وعلى سبيل المثال فإننا قد نحدد هدف المدرسة الثانوية فى تدعيم المواطنه . وبعباره أخرى فإننا قد لانكون مغالين إذا قلنا إن تدعيم المواطنة يعتبر سلوكا ذا قيمة وأن على المدرسة ان تسعى لتنمية مثل هذا السلوك . والملاحظ أن العبارة المذكورة سابقا لاتتضمن أية محاولات لوصف سلوك المواطنة ، ولذلك فهى لاتعطى أية توجيهات لتدريس مثل هذا السلوك وكذلك تفشل فى

قياس أثر التدريس . وفى مثل هذة الظروف ، فإنه يبدو من الواضح أن الهدف العام يحتاج إلى أن يترجم فى ضوء إستراتيجية لغة المنهج واستراتيجية التدريس . وعلى ذلك فإن ترجمة الأهداف فى ضوء استراتجية لغة المنهج واستراتيجية التدريس تصبح خطوه مهمة وضرورية .

إن معظم القضايا الجدلية المعاصرة فى ميدان الأهداف تتمثل فى علاقة هذه الأهداف بالقيم . قد يشير البعض إلى أن الهدف من العملية التعليمية هو التدريس للنشء ليصبحوا متعلمين ، أى التدريس لهم كى يقرءوا ويكتبوا لغتهم . إن هذا الهدف يحمل قيمة عند المستوى الذى فيه ويضع نوعاً من العبء أو المسئولية على كاهل المتعلمين ، وأن مثل هذه الوظيفة تتحملها المدرسه دون غيرها من الوسائط فى المجتمع Agency of Society وعلى العكس أريد أن أقرر أن هدف المدرسة هو تربية مجتمع مثالى أو بناء الفرد القوى ذى البنية والروح القومية ، حيث يتضمن ذلك كثير من القيم . لقد نجح المخططون من التربويين فى تطوير استراتيجيات المناهج والتدريس كوسائل لتحقيق أهداف بعيدة . لكن قليل منهم من حاول التعامل مع موضوع الأهداف .

وكما تأكد من قبل فإن بعض القيم تُكتَسب بوساطة الصغار من خلال العمليات التثقيفيه العامة general enculturation بينما قيم أخرى ينبغى تعليمها . وغالبا مايكون هناك نوع من الصراع بين تلك القيم المكتسبة وتلك القيم المُتعَلمه بوساطة المدرسة . وهناك بعض الأمثله الحية vivid examples التى تحدث فى المجتمعات الحضارية اليوم ، لكن ليس كلها موجودا فى المجتمعات المتقدمة . بعض هذه القيم مفهومه ضمنا فى المجتمعات المختلطة دينيا وسلاليا تجاه السود وبعض الأقليات الأخرى . وهناك من الأفراد مايحمل حقدا دفيناً بين جوانبه ، ورغم ذلك يظهر اعتقاد آخر تجاه أشياء مثل المساواه وإتاحة الفرص المتكافئة للأفراد جميعا ويعلن عن معتقداته الدينية فى المناسبات ودور العباده . والهدف هنا هو توضيح أن كثيرا من المحاولات من قِبَل المدرسة للتأثير على التوجية القيمى للتلاميذ المتعلمين قد تبدو فى صراع مع القوى الثقافية forces of enculturation فى المجتمع .

تحديد الأهداف السلوكية STATING BEHAVIORAL OBJECTIVES

هناك فى الدراسات والبحوث المتعلقة بالمنهج ، تمييز واضح بين نوعين من الأهداف أحدهما عام والآخر أكثر تحديدا واجرائيه . وكلا النوعين يلقى تشجيعا من النظام التعليمى . وفى حالة قيام مخططو المنهج بتضمين أهداف سلوكية محدده فى المنهج ، فإن مهمتهم الأولى تتركز حول تقرير ، وتصنيف وترتيب للأهداف السلوكيه داخل محتوى المنهج . انه من الممكن لنا جميعا أن نقول وبهدوء أن الأهداف السلوكية تتضمن فى ثلاثة أبعاد او تصنيفات : المعرفى ، النفسحركى ، الوجدانى . والواقع ان هذه الجوانب الثلاثه قابله للتطبيق فى أية مجال ، ولكنها تختلف من حيث الأوزان من مجال إلى آخر . وتتوافر الأبعاد الثلاثة فى اى مادة دراسية ولكن بنسب متفاوته . وينصب الاهتمام هنا على البعد الوجدانى . وفى هذا المقام يمكن تقديم كتاب تصنيف الأهداف التعليمية ــ المجلد الثانى ــ لكل من كراثوهل وبنجامين بلوم David R.

Benjamin S. Bloom, Krathwohl وهو يكون بمثابة المرشد لهؤلاء الذين يقومون بالتخطيط للمناهج . ولقد صنفت الأهداف الوجدانيه اهداف القيم إلى خمسة أقسام تتدرج من حيث الصعوبه . وفيما يلى الأبعاد الخاصة بتصنيف السلوك الوجدانى حسب ورودها فى الكتاب المنوه عنه سابقاً .

١ – . الأستقبال (الحضور) Receiving(attending)

١ – ١ الوعى Awareness

١ – ٢ الاستعداد للاستقبال Willingness to receive

١ – ٣ الانتباه المحكوم أو المختار Controlled or selected attention

٢ – الأستجابة Responding

٢ – ١ القبول أو الإذعان فى الاستجابة Acquiescence in responding

٢ – ٢ الاستعداد للإستجابة Willingness to respond

٢ – ٣ الرضى فى الاستجابة Satisfaction In response

٣ – . التقييم Valuing

٣ – ١ قبول القيمة Acceptance of a value

٣ – ٢ تفضيل القيمة Preference for a value

٣ – ٣ التعهد commitment

٤ – • التنظيم Organization

٤ – ١ مفاهيم القيمة Conceptualization of a value

٤ – ٢ تنظيم لنظام القيمة Organization of a value system

٥ – • تركيب القيمة Value complex

٥ – ١ وضع أحكام عامة Generalized set

٥ – ٢ الملامح المميزة Characterization

وقد رتب مرتز جونسون Mauritz (١٩٦٧) خطة واضحة للمنهج فى ضوء هذا التصنيف .

وتحت هذا الجزء من تصنيف مخرجات التعلم وضع جونسون المعرفة ، الطريقة فى البحث ، القيم كرتب ثلاثة من المخرجات . وتحت القيم تم وضع قسمين فرعيين :

١ ـــ المعايير المتصلة بالمعتقدات والسلوك .

٢ ـــ ميول الفرد ونزعاته (اتجاهات ـــ إهتمامات ـــ أوجه تقدير ـــ كراهية) .

وقد أمدت مثل هذه التصنيفات مُخطِطى المنهج بالتفصيلات المهمة لمحتوى المنهج ، كما ساعدت فى تطوير

أدوات التقدير . ولكن هذه التصنيفات لم تساعد أساساً فى عملية اختيار القيم والمعتقدات التى ينبغى تضمينها فى المنهج . لكن فى الوقت الحاضر هناك وسيلتان لمخططى المنهج تم تحديدهما فى بداية هذا الفصل .

وان فردا قد يبحث مواد مدرسية من أجل محتوى القيم الذى قد يعكس قرارات أُتخذت من قبل . والبعض الآخر يتخذ أحكاما عن قيم موجودة بالفعل فى الثقافة العامة للمدرسة والمجتمع .. وتعتبر عملية اختيار القيم فى حد ذاتها إجراءات حكمية أو تتضمن عمل أحكام بحيث تتطلب من مخططى المنهج أن يواجهوها فى ضوء ذلك الفهم .

القيم كمحتوى منهج VALUES AS CURRICULUM CONTENT

إن المناقشة الجارية فى هذا الفصل تقود إلى الخلاصه التى مؤداها أن القيم توجه أهداف المدرسة ، وهى كذلك جزء من المحتوى الثقافى للمنهج . إن القيم مثل محتوى المنهج قد تحوى مفاهيم قيم مثل قواعد السلوك المعرفى والعمليات الخاصة بالتعامل مع الاعتبارات القيمية التى قد تؤدى أو لا تؤدى إلى قبول الشخص لمفاهيم القيمة ، والتى تعتبر قواعد تحكم فى حد ذاتها السلوك . هذا التفسير للقيم كمحتوى قد يكون بمثابة تفسير منهجى لتصنيف القيم إلى قيم غائية terminal وأخرى وسيلية instrumental وقد يعتقد أنها تطبيق منهجى للتمييز بين مفاهيم القيمة ذاتها والعمليات الخاصة بالتعامل مع تفسير القيم كما وضح ذلك من قبل . وعلى أية حال فإن مخططى المنهج يواجهون مشكلة التمييز بين القيم كمحتوى اسمى للمنهج وعمليات القيمه كمحتوى منهج . وربما يكون عمل مخططى المنهج الأول فيما يتعلق بالقيم كمحتوى منهج هو تحديد الاتجاهات والمعتقدات ، والمُثل أو المفاهيم التى يجب تضمينها فى المنهج .

وقد اقترح أوكونور D. J. O' connor (١٩٥٧) أن ذلك يتكون من قائمة من القيم أو المفاهيم معبراً عنها فى الأغراض بحيث تكون المعرفة ، والمهارات ، والاتجاهات معلن عنها بصراحة . وقد أشار إلى أن هذه القيم يمكن تصنيفها فى تصنيفات خمسة :

١ ـــ مهارات الحد الأدنى .
٢ ـــ التدريب المهنى .
٣ ـــ تشجيع الرغبة للمعرفة .
٤ ـــ تنمية النظرة الناقدة .
٥ ـــ تقدير الإنجاز البشرى .

وقد حدد برودى ، سميث وبيرنيت Broudy,Smith & Burnett ثلاثة أنواع من المعايير التى ينبغى أخذها فى الإعتبار فى اختيار محتوى المنهج . وهى :

معايير الكفاءة أو القواعد المكتسبة ، المعايير النظامية أو المتسقة ، المعايير الخلقية . وبالتسليم أن قيم أى

مجتمع تظهر فى ثقافته حدد سميث وستانلى وشوريس Smith, Stanley and Shores ثلاثة عناصر يقع فى محورها نظام القيم للثقافة الأمريكية ، وهى كما يلى :

ـــ التعاليم الديمقراطية .

ـــ الايمان بالحد الأقصى لنمو الفرد .

ـــ المؤسسات المنشأة لتخليد القيم .

وقد أشار إنلو Inlow إلى أن المعتقدات الفكرية ، أخلاق المسيحية ومعتقدات الانجلوساكسون والإيمان بالعمل ، يعتبروا مصادر لقيم المجتمعات الغربية بصفة عامة والمجتمع الأمريكى بصفة خاصة . ومن وجهات النظر تلك التى تقول بأن مصدر محتوى القيم لمخططى المنهج هو روح الشعب ومزاجه الذى من المتوقع أن تخدمه المدرسة وتعمل من أجله .

وتعتبر القيم الخاصة بالأقليات العنصرية مختلفة عن تلك الخاصة بالجماعات الأرستقراطية . حيث إن القيم التى قد تكون مقبولة فى مجتمع قد لاتكون كذلك فى مجتمع آخر . مثال ذلك ، المشكلات التى قد تنشأ عن محاولات إدخال التربية الجنسية فى مناهج المدارس الإبتدائية والثانوية أو الصراع الناشيء نتيجة للإحتفالات الدينية فى المدارس . ومن الأشياء التى غالبا لا تلقى اهتمام فى عمل المنهج ، أهمية القيم فى مواد المدرسة . حيث يعتقد كمثال أن اختيار سبع أو ثمان أو تسع مواد للمدارس الابتدائية سوف تزود التعليم العام بما هو ضرورى للمتعلمين فى هذه السن . وأنه ليس من الحكمة افتراض أن هذه المواد كإطار تنظيمى للبرنامج التربوى سوف تحقق الأهداف التربوية للأطفال فى المجتمع . فليس مما يدعو للتساؤل أن هذه الأهداف تؤدى مباشرة إلى اختيار المواد الدراسية من أجل تحقيق الأهداف العامة .

ولذلك يجب أن تكون هناك معايير للعلاقة بين الأهداف والمواد المختارة فنادرا ما يتحقق ذلك ، وعلى كل من أصحاب نظريات المنهج ومخططية أن يختبروا هذة المشكلة بطريقة ناقدة .

ونستنتج من ذلك أن معظم المواد الدراسية إن لم يكن كلها تحمل مكونات للقيم . وقد صنف فيليب فينيكس Philip H.Phenix (١٩٦٤) الميدان الخاص بالمعنى إلى : رمزى ـــ تجريبى ـــ جمالى ـــ دينى ـــ أخلاقى ـــ شمولى أو واسع الأفق . وبعض من هذه الميادين إن لم يكن كلها تعتبر مصادرا للقيم وبالإضافة إلى ذلك تعتبر الدراسات الاجتماعية أيضا مصادرا مهمة للقيم . ومعظم المواد تحتوى على مجموعات فريدة من مفاهيم القيم . ومع ذلك فهناك فروق بين المواد من حيث احتوائها على القيم مثال ذلك مواد مثل : الموسيقى ـــ الأدب ـــ الرياضيات ـــ العلوم .

ومن أصعب الأمور أن يحاول مخططو المنهج أن يجعلوا المنهج متضمناً لكل مفاهيم القيم التى يمكن تحديدها فى الثقافة الخاصة بمجتمع . فهذا بمثابة محاولة للبحث عن ذهب فى حفرة ليس لها قاع . فهم يدفعون ليكون لديهم القدرة على اختيار مفاهيم القيم الأكثر قبولا من جانب المجتمع تلك التى تحتل أولوية كبيرة . فقد يكون هناك نوع من الإدراك القومى ، وقواعد السلوك الإنسانى ، أو مبادىء ديمقراطية يرغب مخططو المنهج فى تضمينها فى المنهج ، لكن لابد من ضمان إتاحة الفرصة لتزويد التلاميذ ببعض القيم الصريحة وأن تترك لهم

فرصة إكتشاف تلك القيم غير المعلنة endorsed values ، وكما تمت الاشارة إليه من قبل ، فإن راثيس Raths وهارمن Harmin وسيمون Simon قد حددوا عمليات القيم فى الاختيار choosing والتقدير prizing والتمثيل acting .

وقد وضع كومبس Coombs القائمة التالية كأهداف لتحليل القيم :

١ ــ تعليم التلاميذ كيفية تقدير موضوع القيمة بطريقه خاصة .

٢ ــ مساعدة التلاميذ على أن يقدموا أحكام على قدر المستطاع عن موضوع القيمة وذلك فى صورة أسئلة

٣ ــ تعليم التلاميذ كيفية تقديم أحكام مستندة على خلفية نظرية منطقية عن القيمة .

٤ ــ تعليم التلاميذ كيف يمكنهم أن يعملوا كأعضاء فى مجموعة تحاول الوصول إلى أحكام قيمية عامة عن موضوع قيمى معين .

وتعتبر عمليات الاستقصاء المتضمنه فى هذه الأهداف عمليات قيمية . ومثال لهذه العمليات القبول accepting ، والتفكير thinking ، والنقد criticizing والاختبار testing ، والأحكام judging ، والاستدلال reasoning . وقد يضاف إلى هذه القائمة عمليات أخرى . والفكره الرئيسية هنا هى أن هذه العمليات تعتبر داخلة فى محتوى المنهج مثلها مثل مفهوم الأمانة وينبغى ان تؤخذ من هذا المنطلق . هذه العمليات مثلها مثل محتوى المنهج قد تكون أكثر أهميه من المفاهيم ، لأن هذه المفاهيم يمكن ان تتضح من خلال تدريبات هذه العمليات حيث أن القيم وعملية التقييم لايمكن فصل بعضها عن بعض فى المنهج المدرسى . فكلاهما ينبثق من العناصر الكلية للثقافة . ولذلك فإن عمليات التقييم ينبغى ان تتم فى اطار متكامل لاستراتيجية المنهج من أجل تحقيق الفعالية المرجوه .

التربيه الخلقية : حالة خاصة *MORAL EDUCATION : A SPECIAL CASE*

نفس الطبيعه الثنائية dualistic nature (مذهب الخير والشر) يمكن تطبيقها فى ميدان التربية الخلقية الذى يرتبط بوضوح بالقيم ونظرية القيمة value theory وتتضمن التربية الخلقية كلا من الأبعاد الادراكية والعملية لمحتوى المنهج . وانه ليس سؤالا للمعرفه الخاصة بالمحتوى الخلقى الثقافى ، فهناك ايضا العمليات الخاصة بالإستفادة من هذا المحتوى الثقافى فى عمل أحكام سلوكية . ومع ذلك فإن هناك قضايا كثيرة قد أثيرت حول المنهج والتعليم فيما يتعلق بالتربية الخلقية . ويمكن هنا أن نعرض لاثنين من المهتمين بالتربية الخلقيه أولهما لورانس كيهلبرج Lawrence Kohlberg رائد حركة التربية الخلقية الذى طور خطة تصنيفيه كمراحل لنمو التربيه الخلقية ، وجعل كل مرحلة داخل ثلاثه مستويات نمو . كل مرحلة فى هرم التربية الخلقية تعكس مستوى عال من المعرفة الأخلاقية ، والتقدم داخل هذا الهرم يعتبر هدف التربية الأخلاقية . وتعتبر خطة التصنيف الخاص (بكهلبرج) من حيث تسهيلها لهذه الامور الخاصة بترتيب محتوى التربية الأخلاقية شبيه بتلك التى اقتبسها الرياضيون من مراحل بياجيه Piaget للنمو فى تنظيمهم لمحتوى المنهج وطريقة التدريس .

ولقد وازن ميكل سكريفن Michael Scriven (١٩٧٥) بين وجهات النظر فى التربية الأخلاقية لثلاث مجموعات (أصحاب الاتجاه الوجدانى ، والتطورى والمعرفى) تلك التى توضح فشل التربيه الاخلاقية فى الولايات المتحدة . وبعد ملاحظة ذلك ، فإن الاتجاه الوجدانى يتعامل مع التربية الاخلاقية كموضوع للمشاعر والتأثير والاتجاهات بينما التطوريون اهتموا بعملية انتقال المتعلم من مرحلة إلى أخرى ، ولذلك رفضهما سكريفن مفضلاً عليها منظور الاتجاه المعرفى . ويتحدد أهداف الاتجاه الأخير فيما يتعلق بالتربية الأخلاقية فى تعليم كيف يتم التحليل أو التعرف الأخلاقى داخل محتوى الأخلاق . فبالنسبة لسكريفن يقوم منهج التربيه الأخلاقية على مكونات ثلاثة هى :

١ ـــ معرفة الحقائق المتضمنه فى قضايا الأخلاق .
٢ ـــ المهارات المعرفيه للتعرف الأخلاق .
٣ ـــ أصول الأخلاق .

وتشبه التربية الأخلاقية التربيه القيمية (التربية القائمة على القيم) فى أن كليهما له محتوى وبعد عمليات . فقضايا المنهج الحقيقى فى كلتا الحالتين تقتضى إطار مميزا من محتوى المنهج يختلف عن ميادين المنهج الاخرى مثل العلوم الاجتماعية والسلوكيه بحيث تتضح القيم والمفاهيم الأخلاقية . فإذا كانت القيم والتربيه الأخلاقية هدفا مدرسياً ، فإن المحتوى وبعد العمليات ينبغى ان يكونا جزءا من تصميم المنهج . وكذلك ينبغى ملاحظة دور التربية الأخلاقية فيما يجرى داخل حجرات الدراسة . ويعتبر هذا أمرا حقيقيا خاصة إذا كنا نناقش مايسمى بالمنهج الخفى او المستتر . وعلى ذلك فإنه من الأهمية بمكانه أن نعطى انتباها للمحتوى الأخلاقى والقيمى خاصة فى مرحلة تخطيط المنهج .

المعانى المتضمنه لبناء نظرية المنهج

IMPLICATIONS FOR CURRICULUM THEORY BUILDING

إن معظم التضمينات الخاصة بنظريات القيم ، ذاتها ، وعمليات القيم ليست مبرهنة بوضوح فى بناء نظرية المنهج . ومع ذلك فإنه يمكن افتراض أن قبول بعض نظريات القيمه قد تؤدى إلى اختلافات فى نظريات المنهج .

وفى غياب نظريات واضحة للمنهج ، فإنه يكون من الصعوبة بمكان أن تُختبر صحة فرض بطريقة علمية . ولتوضيح هذه الصعوبة ، فإننا قد نختبر فرضاً لإحدى نظريات القيمة أثناء عملنا فى مجال نظرية المنهج على اعتبار أن ذلك قد يكون له تأثيره على العمل . وإحدى الوظائف المهمة لنظرية القيمه هو عمل أسس أو معايير لتحديد ماهو جيد . وقد أعلن أصحاب نظرية القيمة الحدسية بقوة ، أن المبادىء والأفكار موجوده بطبيعتها وأن الإنسان يمكن أن يكون واعياً بها عن طريق عملية الحدس . وكذلك وعى أصحاب

نظرية القيمة بها سوف يساعدهم فى توجيه سلوكهم . إن شعار الخير والصلاح فى هذه الحالة يكون محددا بملاحظة مايفعله الناس من أجل تحقيق القناعه فى الحياة . وعلى ذلك فهناك تضمينان يمكن أن ينبثقا لأصحاب نظرية المنهج من هذه الأختلافات حول وجهات النظر الخاصة بالقيم . أحد هذين التضمينين يكون لمدخلات المعلومات لنظام المنهج . ويطرح هذا التساؤل : ما المصادر الخاصة بالقيم المستخدمة للتأثير على مخطط المنهج ؟ فلو تخير صاحب النظرية الاتجاه الحدسى فإن مصادره سوف تغلب عليها القيم الدائمة والعالمية مثل كلمة كنيسه أو مسجد ، أو حكمة العلماء القدامى ، أو كلمة المؤسسات السياسية . بينما إذا تخير صاحب النظرية الاتجاه البرجماتى فإنه سوف يصبح متأثراً بالمحتوى وتكون مصادره للقيم بمثابة قواعد للحياة القائمة المتمثلة فى الثقافه التى تقع فى إطارها المدرسى . وتكون عمليات تحديدهم عن طريق الملاحظة والتجريب . والتضمين الثانى يختص باختيار محتوى القيمة المتضمن فى المنهج . هناك مجموعة من التساؤلات الملحة تواجه مخططى المنهج فيما يتعلق بتحديد حقائب القيم التعليمية التى ينبغى على المدرسة ان تضمها فى برنامجها التعليمى :

س ـــ ما المعلومات المرتبطة بالقيمة التى ينبغى نقلها للتلاميذ عن طريق المدرسة ؟

س ـــ كيف يمكن تنظيم هذه المعلومات بطريقة فعاله لتكون جزءا من المنهج ؟

س ـــ ما العمليات التى سوف تؤكدها المدرسة للتعامل مع مشكلات القيم ؟

س ـــ كيف يمكن ترتيب العبارات عن العمليات فى المنهج لتساعد فى تطوير استراتيجيات تعليمية فعاله ؟

ومن المتوقع أن يؤثر على هذه الاسئلة المترتبات الخاصة بهاتين النظريتين عن القيم التى سبق عرضها . بذلك يكون هناك تأثير على أصحاب نظرية المنهج فى نقطتين : الأولى فى معاملتهم كالمدخلات من المعلومات الخاصة بنظام المنهج ، والثانية تتعلق بمعاملتهم لتصميم المنهج .

ويجب القول هنا أنه يبدو هناك كثير من الجدل فى ميدان المنهج وذلك بكثرة القرارات الخاصة بالمنهج وبخاصة فيما يتعلق بنقطة اختيار المحتوى الثقافى التى تعتبر أساساً لأحكام قيمية . وعادة مايستخدم هذا كمبرر للقول بأن غياب الأحكام القيميه يعوق تطور النظرية فى ميدان المنهج . ومثل هذه العبارات النظرية التى تشرح هذه الانواع من المواقف تبدو ، دون شك ، كعبارات معياريه ، ولكن مثل هذه العبارات المعيارية قد تكون بمثابة نقد لتطور نظرية المنهج . ورغم أنه ليس كل العبارات معيارية ، إلا ان ذلك لايغفل أهمية تلك العبارات غير المعيارية .

قد تبدو نظريات القيم وتلك القيم التى يمكن إستخراجها منها بمثابة وسائل وأدوات فى الحكم على ماهو مفيد لأصحاب نظرية المنهج وتحديد خصائص وملامح العمل فى هذا المجال . فالعمل بالنسبة لواضع نظرية المنهج ، كمثال ، هو لتوضيح العلاقات بين عبارات الأهداف المدرسية واختيار المحتوى الثقافى كوسيلة لتحقيق الأهداف . فمجموعة تخطيط المنهج قد تحدد أهدافها ثم تختار بناء المحتوى الثقافى . وأن ماتفعله المجموعة ، فى الجوهر ، هو للتنبؤ بما إذا كان المحتوى الثقافى قد طور من خلال البيئة التعليمية لتحقيق الأهداف . وأصحاب النظرية عليهم أن يوضحوا هذه العلاقات ونتائجها المتوقعة . إن معظم الأهداف

المحدده هى فى الحقيقة وعلى وجه الحصر عبارات قيمية . والأخرى عبارات لمبادىء تستخدم لتوجيه السلوك . والأخيرة ، بصفة خاصة ، قد تستخدم للحكم على الكفاءة لشرح وجهات نظر أصحاب النظرية والتنبؤ بما قد يحدث لأصحاب المهنة .

الخلاصة

SUMMARY

إن المعانى الضمنية للقيم ونظرياتها فى المنهج لم تبحث حتى الوقت الحاضر بعمق . والحقيقة أن الغالبية تسلم بأن مخططى المنهج وغيرهم من التربويين فشلوا فى التعامل مع موضوع القيم بكفاءة من أجل العملية التعليمية . وكنتيجه لذلك كان من الضرورى لنا فى هذا الفصل الكشف عن المعانى الضمنية للقيم ونظريات القيمة لإنتقاء جوانب عملية للمنهج حتى يمكن استنباط مضامين نظرية . وهناك على الأقل بعدان للقيم تم تقديمهما للمنهج . يتكون الأول من مفاهيم القيمة وتعميماتها التى يمكن تصنيفها كمعرفه واقعية أو إدراكية sulistantive knowledge . والثانى من العمليات التى بواسطتها يتعلم التلاميذ كيفية التعامل مع مشكلات القيمة ومحاولة تقبل القيم التى تعتبر قواعد تحكم السلوك . ولقد صنف المُنظِرون القيم إلى ثلاث مجموعات : الحدسيون intuitive ، وأصحاب الشك skeptic والبراجمانيون Pragmatic . إن كل موقع قيمة له طرقه الفريدة فى تحديد الأحكام القيمية . وبمعنى آخر فإن كل من هذه الاتجاهات الثلاثة السالفه الذكر لها تأثيرها الخاص على المُنَظِرين للمنهج والممارسين له .

إننا قد نفترض أن قبول نظرية من نظريات القيم دون غيرها سوف يؤدى إلى نظرية للمنهج متفردة . وقد نفترض أيضا أن قبول نظرية من نظريات القيمة دون غيرها سوف يؤثر على الأحكام الخاصة بنظريات المنهج . ونفس الشيء يمكن قوله فى مجالات مختلفة فى مجال التربية الخلقية سواء التأثيرية effectivists أو التنموية developmentalists أو المعرفيه cognitivists . ولكن على أية حال فان طبيعة محتوى المنهج فى مجال التربية الخلقية ينبغى أن يتحدد فى المنهج كمرشدات مسبقة النية للمعلمين من أجل تخطيط الاستراتيجيات الملائمة فى التدريس . وعلى ذلك فإن مسؤولية المعلمين هى تكييف سلوك التلاميذ من أجل تحقيق أهداف المنهج .

قراءات مقترحة

SUGGESTED READINGS

"A Symposium: What Can Philosophy Contribute to Educational Theory?" *Harvard Educational Review,* 28:283–339, Fall 1958.

Axtelle, George E. "The Humanizing of Knowledge and the Education of Values," *Educational Theory,* 16:101–109, April 1966.

Barr, Robert D. (ed.). *Values and Youth.* Washington, D.C.: National Council for the Social Studies, 1971.

Bayles, Ernest E. "Are Values Verifiable?" *Educational Theory,* 10:71–77, January 1960.

Beck, Clive. *Moral Education in the Schools.* The Ontario Institute for Studies in Education. Ontario, Canada, 1971.

Berman, Louise M. (ed.). *The Humanities and the Curriculum.* Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, NEA, 1967.

Broudy, Harry S., Smith, B. Othanel, and Burnett, Joe R. *Democracy and Excellence in American Secondary Education.* Chicago: Rand McNally and Company, 1964.

Bruner, Jerome S. *On Knowing.* Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press, 1963.

Educational Policies Commission. *The Central Purpose of American Education.* Washington, D.C.: The Commission, 1961.

Goals for Americans. A Report of the President's Commission on National Goals. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1960.

Goss, Charles E. "A Critique of the Ethical Aspects of Phenix's Curriculum Theory," *Educational Theory,* 17:40–47, January 1967.

Greene, Maxine. "The Artistic-Aesthetic and Curriculum," *Curricum Inquiry,* 6:283–296, Winter 1977.

Hardie, C. D. "The Idea of Value and the Theory of Education," *Educational Theory,* 7:196–199, July 1957.

Hare, R. M. *The Language of Morals.* Oxford: The Clarendon Press, 1952.

Hook, Sidney. *Education for Modern Man.* New edition. New York: Alfred A. Knopf, 1963.

Hutchins, Robert M. *The Conflict in Education in a Democratic Society.* New York: Harper & Bros. 1953.

Kohlberg, Lawrence. "The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education," *Phi Delta Kappan,* 56:670–677, June 1975.

Kohlberg, Lawrence and Hersh, Richard H. "Moral Development: A Review of the Theory," *Theory into Practice,* 16:53–59, April 1977.

Krathwohl, David R., Bloom, Benjamin S., and Masia, Bertram B. *A Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: Affective Domain.* New York: David McKay Company, Inc., 1964.

Metcalf, Lawrence E. (ed.). *Values Education: Rationale, Strategies, and Procedures.* Washington, D.C.: National Council for the Social Studies, 1971.

Myrdal, Gunnar. *Value in Social Theory.* New York: Harper & Bros., 1958.

O'Connor, D. J. *An Introduction to the Philosophy of Education.* London: Routledge & Kegan Paul, 1957.

Park, Joe. "Values and Education," *Education in Urban Society,* edited by B. J. Chandler, Lindley J. Stiles, and John I. Kitsuse. New York: Dodd Mead and Company, Inc., 1962, pp. 233–248.

Phenix, Philip H. *Realms of Meaning.* New York: McGraw-Hill Book Company, 1964.

Prior, Moody E. *Science and the Humanities.* Evanston, Ill.: Northwestern University Press, 1962.

Raths, Louis E., Harmin, Merrill, and Simon, Sidney B. *Values and Teaching.* Columbus: Charles E. Merrill Books, Inc., 1966.

Reimer, Joseph. "A Structural Theory of Moral Development," *Theory into Practice,* 16:60–66, April 1977.

Rokeach, Milton. *Beliefs, Attitudes and Values.* San Francisco: Jossey-Bass, Inc., Publishers, 1970.

Scriven, Michael. "Cognitive Moral Education," *Phi Delta Kappan,* 56:689–694, June 1975.

Simon, Sidney B., Howe, W. Leland, and Kirschenbaum, Howard. *Values Clarification.* New York: Hart Publishing Co., 1972

Smith, B. Othanel, Stanley, William O., and Shores, J. Harlan. *Fundamentals of Curriculum Development.* Rev. ed. Yonkers-on-Hudson, N.Y.: World Book Company, 1957.

Smith, Philip G. (ed.). *Theories of Value and Problems of Education.* Chicago: University of Illinois Press, 1970.

Wilhelms, Fred T. "Humanization Via the Curriculum," *Humanizing Education: The Person in the Process,* edited by Robert R. Leeper. Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, NEA, 1967, pp. 19–32.

الفصل السادس

تصميم المنهج

* تعريفات التصميم .
* عناصر المنهج .
  - التصميم والتعليم المدرسى .
  - العناصر التى ينطوى عليها تعريف المنهج .
  - ملامح المنهج كوثيقة .
* المحتوى الثقافى فى المنهج .
  - أنماط التنظيم .
  - المحتوى فى مقابل العملية .
  - التخصصات وتراكيبها .
  - الشكل والتنظيم .
* اتجاهات فى التطبيق .
* نقد التصميم .
* الخلاصة .
* قراءات مقترحة .

تصميم المنهج

Curriculum Design

لقد إستخدم مصطلح منهج ــ قديما ــ من خلال طرق ثلاثة :

١ ــ المنهج .
٢ ــ للتعبير عن النظام المدرسى .
٣ ــ عنوان لمجال دراسى معين .

ولقد وصفت نظرية المنهج على أنها تحتوى على بعدين رئيسيين :

أولهما : تصميم المنهج .
ثانيهما : هندسة المنهج .

ويمكن تحديد تصميم المنهج كتنظيم للأهداف والمحتوى الثقافى الذى ينظم بطريقة تعكس إمكانات التقدم من خلال المراحل التعليمية . وذلك لأن القرارات فى مجال المنهج تتضمن هندسة المنهج وترتبط مباشرة بالمنهج ، ولذا فان تصميم المنهج يعتبر بؤرة الاهتمام فى مجال المنهج . ومن الناحية النظرية ، فإن نظرية تصميم المنهج ينبغى أن تشكل النظريات الفرعية الاكثر نقدا فى نظرية المنهج .

سوف نتعرض فى هذا الفصل إلى قضايا عملية وأخرى نظرية مرتبطة بعملية تصميم المنهج . وقد تم تقسيم هذا الفصل إلى ثلاثة أقسام . نتناول فى القسم الأول منها المعانى المرتبطة بتصميم المنهج . وفى القسم الثانى منها المشكلات الواقعيه لعناصر المنهج . وفى القسم الثالث منها بعض البدائل لترتيب المحتوى .

تعريفات التصميم

DESIGN DEFINITIONS

إن معظم القضايا النظرية المرتبطة بمفهوم المنهج كوثيقة ، تقع تحت مايسمى بتصميم المنهج . ولقد حدد تصميم المنهج curriculum design من قبل كتنظيم للأهداف وكترتيب للمحتوى الثقافى culture content من أجل توضيح إمكانات التقدم خلال المستويات التعليميه . وطبقا لرأى هيلدا تابا Hilda Taba فإن تصميم المنهج يعني تلك العبارة التى تحدد عناصر المنهج ، مؤكده العلاقات المتبادله بين كل عنصر وآخر ، ومشيرة إلى المبادىء التنظيمية ومتطلبات هذه المبادىء للظروف الإدارية التى تعمل فى ظل إطار معين .

وقد حدد جونسون Mauritz Johnson ثلاثة مبادىء لتصميم المنهج هى :

أ ــ ترتيب لمجموعة من مخرجات التعلم المختارة يقصد تحقيقها من خلال عملية التعليم .

ب ــ ترتيب لمجموعه من خبرات التعلم المختاره والتى يتم التزود بها فى موقف تعليمى معين .

ج ــ خطه للتخطيط والتزويد بخبرات التعلم learning experience .

وهناك سمات أو خصائص التصميم الذى يمكن ان يتميز فى ضوئها منهج عن آخر . ومن جهة أخرى يمكن ان نميز بين بعدين رئيسيين لتصميم المنهج ، الأول منهما يتعلق بالواقع الكلى ، والعناصر ، وترتيب وثيقة المنهج . ويمكن القول هنا أن هذه هى الجوانب الموضحة كمحتوى للمنهج . والثانى منهما يتعلق بتنظيم الأجزاء المختلفه للمنهج ، وبخاصة المحتوى الثقافى . ويفسر هذان البعدان بدورهما العديد من الاجزاء الفرعية الأخرى المتصلة بتصميم المنهج . وعلينا ان نتذكر دائما أن المصطلحات والعبارات المستخدمة لوصف المنهج تعنى اللغة النظرية لتصميم المنهجوتتحدد بؤرة اللغة هنا فى شرح تصميم المنهج من خلال البعدين السابقين اللذين يعتبران أساسا لمناقشات ناقدة لنظرية المنهج والبحث فيه .

عناصر المنهج

THE ELEMENTS OF A CURRICULUM

تمتلىء الكتابات عن المنهج بمناقشات عن تعريفات المنهج ، وكيفية صنع القرار الخاص بالمنهج وتخطيط المنهج واستراتيجية المنهج ، وكثير من القضايا من هذا القبيل ولكن القليل من هذه الكتابات هو الذى يصف المنتج النهائى أو المخرجات الخاصة بمثل هذه المحاولة . وبمعنى آخر ، فإن التفصيلات الوصفية المنظمة لتصميمات المنهج ليست متوفرة . ولقد ظللت لسنوات عديدة أصر على أن المنهج وثيقة مكتوبة a written document . وفى المقابل نجد أن وجهة النظر تلك عادة ماتتحداها عبارات مؤداها أن المنهج ليس وثيقة

مكتوبة أو أنه أكثر من كونه وثيقة مكتوبة ولا يوضح أولئك الذين يتخذون موقفا هكذا ، ما المقصود بالمنهج ؟ إذا لم يرتفع فوق مجرد كونه وثيقة مكتوبة . ويدعى آخرون أن المنهج المكتوب ليس هو المنهج الحقيقى ومرة أخرى ، نجد أن مايمثل المنهج الحقيقى أمر لم يتضح بعد ولكن ، بغض النظر عن التفسير والتأويل (فى هذا الصدد) . إذا كان المنهج مخططاً ، فإنه ينبغى أن يتكون من عناصر ذات تركيب وشكل with form and structure .

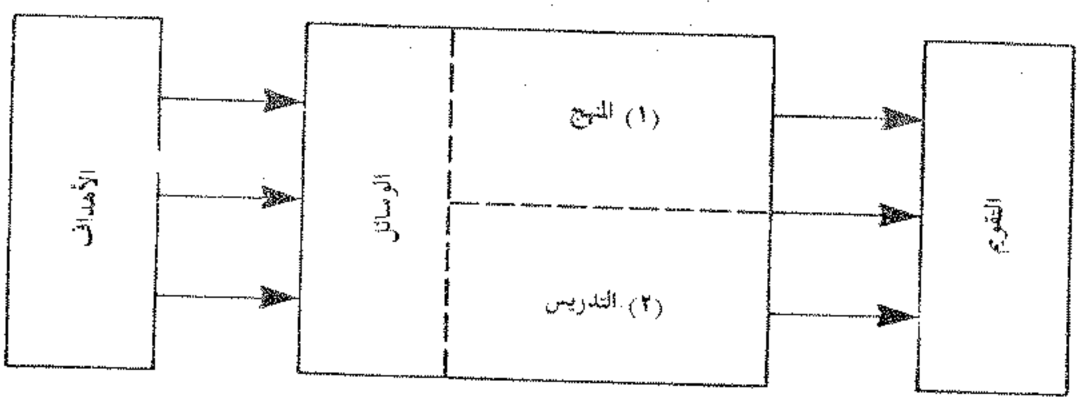
DESIGN AND SCHOOLING

التصميم والتعليم المدرسى

ويمكن أن نتصور أنه من المفيد بالنسبة لنا أن ننظر إلى بعض ديناميكيات الموقف التعليمى وصولا إلى (معالم)تصميم المنهج . فالمؤسسات الاجتماعية المهمة كالمدارس ربما يمكن تبريرها فقط من حيث الأهداف أو الأغراض المنوطة بها . فإذا تم التعرف على الأهداف وتم قبولها فإنه ينبغى اختيار الوسائل لبلوغ هذه الأهداف .

ونستخدم شكل (٦) كنموذج لتوضيح هذه الشروط بالنسبة للمدارس ففى هذا الشكل نرى أن الأهداف تؤدى إلى اختيار الوسائل التى تستخدم فى تحقيق هذه الأهداف . وهناك فئتان من الوسائل موضحتان بالشكل ، إحداهما المنهج ، والأخرى التعليم instruction الذى يحدث استجابة للمنهج . وتساعدنا عمليات التقويم فى تحديد مدى ملاءمة هاتين الوسيلتين فى إحداث النتائج المرغوبة كما يساعدنا تحقيق الأهداف ونتائج التقويم فى إعادة تحديد الأهداف وإعادة تخطيط الوسائل من أجل تحقيقها . وهكذا تتم الدورة الديناميكية من أجل تخطيط وظائف التعليم schooling functions .

شكل (٦) : الحركة الديناميكية لعملية التعلم .



ومع هذا ، فإن هذا النوع من التفكير الاستنتاجى reasoning يشير بصفة مباشرة إلى نظامين فرعيين للتعليم هما المنهج curriculum والتعليم instruction ، ويمثل هذا التحديد الدقيق للمنهج والتعليم كفئتين بدلًا من فئة واحدة مصدراً آخر للخلط واللبس . وترتبط بهذه الفئات أغراض وجود منهج فى المقام الأول ، وهنا ينبغى على المنظر أن يوضح العلاقات بين المنهج والتعليم . أما المراد بمحتويات المنهج فذلك يعتمد كلية

على ما إذا كان سيتم نوع من التزاوج بين كل من استراتيجية المنهج واستراتيجية التعليم أم لا ، ويبدو أنه ليس هناك أية طريقة لتجنب مثل هذا القرار . أما بالنسبة للباحثين ، فلكى يقوموا بالتنظير ويقوموا بإجراء البحوث المتصلة (بهذا المجال) فيجب أن يكون لغتهم وتصميماتهم مرتبة ترتيبا واعيا دقيقا . فمن المعقول أن ينظر الى وسيلتى تحقيق غايات التعليم كإستراتيجيتين منفصلتين ، ولكنهما مرتبطتان . وإحدى هاتين الفئتين يتم تصور مفهومه من خلال البيانات التى نصل إليها عند الإجابة على السؤال التالى ، ماذا سندرس (سنعلم) فى المدرسة أو المدارس ؟

ويمكن أن يطلق على التعبير عن تلك الإجابات المنهج ، وعلى شكل هذه الإجابات وترتيبها تصميم المنهج . أما الفئة الثانية وهى الاستراتيجية التدريسية فيمكن تصور مفهومها من خلال المعلمين وجماعات التلاميذ عند الإجابة على السؤال الآتى ، كيف سنقوم بالتدريس ؟ وبهذا نجد أن هناك تسلسلا منطقياً بين الأحداث بداية من تطوير استراتيجية المنهج ، إلى تطوير استراتيجية التدريس ، إلى الأنشطة الفعلية [illegible] فى حجرات الدراسة أو فى مكان آخر .

وليس من بين هذه الاستراتيجيات مايمثل جوانب تعلم بالنسبة للتلميذ فمثل هذه الجوانب تحدث نتيجة لهذه الاستراتيجيات والأحداث . وحقيقة الأمر يجب على مصممى المناهج أن يخططوا فقط للوصول الى المخرجات وأنشطة التعلم ، وعلى النقيض من ذلك نجد أن أصحاب التنظير فى المنهج أو أولئك الذين ينظرون إلى استراتيجية المنهج ، واستراتيجية التدريس ، أو أنشطة حجرة الدراسة على أنها تمثل كرة واحدة تسمى المنهج يطرحون مشكلة مختلفة تماما فى تصميم المنهج ويصبح للمنهج والتعليم المدرسى نفس المفهوم تقريبا . وبهذا يشتمل تصميم المنهج على ترتيب الأهداف ، والمادة المختارة ، والخطط المحددة للتدريس وكل أشكال مواد التدريس المستخدمة ، والجداول الزمنية والتفصيلات الوصفية للأنشطة ، وغيرها . فإذا ما ذهب الفرد الى أبعد من ذلك ليضمن مايتعلمه التلاميذ كجزء من المنهج ، فإن المكونات العديدة للتقويم يجب اضافتها أيضاً . وفى واقع الأمر نرى إنه من الصعب أن نتصور مالذى سيكون عليه شكل تصميم المنهج فى ضوء مثل هذا الإطار أو هذا المشروع .

العناصر التى ينطوى عليها تعريف المنهج

ELEMENTS IMPLIED BY DEFINITION OF CURRICULUM

فى الواقع يتعين على كل الذين يكتبون فى موضوع المنهج ان يعرفوه لكن يوجد تباين كبير فى الطرق التى يتم تعريف المنهج بها على الرغم من أن المناقشات الآتية قد تتشابه تماما . ويعرب هذا التباين عن نفسه فى التعريفات الآتية . حيث استخدم باسويل Buswell مصطلح (المنهج) ليعنى به أى محتوى تستخدمه المدرسة عن عمد للتعليم . ويقول سميث Smith وستانلى Stanely . وشورز Shores عن المنهج :

> يتم بناء سلسلة من الخبرات الممكنة فى المدرسة بغرض تدريب الأطفال والناشئة فى صورة جماعية على طرق التفكير والتصرف فى السلوك . ومثل هذه المجموعة من الخبرات يُشار إليها على أنها المنهج .

أما بالنسبة لإنلو Inlow فالمنهج هو :

المحتوى التعليمى الموجه نحو القيمة والهدف الموجود كوثيقة مكتوبة أو فى عقول المعلمين ، تلك التى عندما يحركها التدريس ، تؤدى إلى تغير فى سلوك التلميذ . ويُعرف ويلسون Wilson المنهج بأنه مجموعة مخططة من اللقاءات الإنسانية التى يُعتقد أنها تزيد التعلم ويلخص دول Doll إلى القول بأن : المنهج يُنظر إليه الآن بصفة عامة على أنه كل الخبرات التى يتلقاها المتعلمون تحت رعاية أو توجيه المدرسة ويقرر فيرث Firthوكيمبستون Kimpston أن المنهج تفاعل حيوى ، محرك ومعقد من الأفراد والأشياء فى بيئة مرنة لذا فهو يتضمن أسئلة وقضايا تثار وقوى يتم تفسيرها ، وأهداف يتم توضيحها (اظهارها) وبرامج يتم تنشيطها ، ونواتج (أو مخرجات) يتم تقويمها .

ويستخدم راجان Ragan مصطلح المنهج ليشتمل على كل الخبرات التى من أجلها تقبل أو تتحمل المدرسة المسئولية . ويعطى فونس Faunce وبوسيخ Bossing تعريفا مشابها لذلك ويرى واجنر Wagnerأن ما يتعلمه الطفل تحت ارشاد وتوجيه المدرسة هو المنهج الخاص بالطفل ويتبنى آخرون وجهة نظر مشابهة . ويشير هوبكنز Hopkins إلى أن كل طفل يقوم بعمل منهجه الخاص من البيئة المدرسية . ويفرق ميل Miel بين منهج كل طفل والمنهج القديم أو برنامج الدراسة . ويجدر بنا أن نلاحظ أن فوشى Foshayقام بإرجاع التفسيرات الكثيرة للمنهج فيما بعد عام ١٩٣٠ إلى فكرة أساسية واحدة ألا وهى مفهوم الخبرة الذى نادى به جون ديوى John Dewey . مثل هذا الإختلاف فى تعريف المنهج حدا بوشامب Beauchamp أن ينتهى إلى القول بأنه توجد فى الكتابات النظرية فى هذا المجال ثلاث فئات مميزة من التداعيات associations أو العلاقات المرتبطة بمفهوم المنهج ، ألا وهى فكرة الخبرة وفكرة التصميم الاجتماعى والفكرة أو النظرية النفسية . وعلى الرغم من أن تفرد (تميز) هذه الفروق لم يتم توضيحه بعد إلا أنه على الفرد أن يستنتج أن وجود هذا الاختلاف فى التعريف يجب أن يمهد الطريق لفروق أو اختلافات فى تصميم المنهج وفى نظرية المنهج .

كل هذا النقاش عن المعانى المرتبطة بالمنهج تتركز فى فكرتين أساسيتين . ولقد قمنا بالفعل بتقديم إحداهما فى وصف المنهج على نحو مختلف متباين كمنهج ، ونظام منهج وكميدان للدراسة (مجال للدراسة) . ويسهم عدد الاشارات المرجعية وتعقدها فى هذا المجال فى الغموض فى ايصال المعنى . أما الثانية فتتمثل فى كلمة خبرات إذا أن معظم المحاولات فى العقود القريبة (الماضية) لتعريف المَنهج تتركز على مفهوم الخبره . فالعبارة الإفتتاحية الرئيسية فى كل التعريفات تقريباً هى الخبر أو خبرة التعليم . ولقد نشأ استخدام هذا اللفظ مع الفكرة الفلسفية للخبرة بالمعنى الذى عبر عنه جون ديوى . فلكى يكون لدى الفرد خبرة ، يرى ديوى أنه من الضرورى بالنسبة للمتعلم أن يشرك نفسه فى أنشطة يتعلم منها شيئاً لم يتعلمه من قبل . وبالإضافة إلى ذلك ، فإنه من خلال هذا النشاط ينبغى على المتعلم أن يتعرف على نتائج هذا التعلم فى سلوكه الحالى وسلوكه مستقبلاً ، ويتنبأ بهذه النتائج . مثل هذا التصرف يُوجد استمرارية فى إطار الخبرة الحياتية للفرد ويعطى معنى لتصرفاته . ومن الواضح أن العملية النفسية المهمة التى يكتسب بها فرد ما الخبرة هى التفكير الناقد أو التأملى . ولكى يكون لدى الفرد خبرة بهذا المعنى فعليه إذن ، أن يدرك جدوى ونتيجة تعلمه

بالمنظور العريض (بالمعنى الواسع) للحياة . ومفهوم الخبرة على هذا النحو من التصور ليس شيئاً يخططه الفرد ، فأفضل ما يمكن فعله هنا هو خلق بيئات على أمل أن يصبح لدى الفرد خبرات فى ظلها . فالمتعلم فقط هو الذى يمكن أن يكون لديه خبرة تعلم أما مهمة مخطط المنهج curriculum planner فتتمثل فى بناء تركيب أساس (بنية أساسية) لبيئة يمكن للمتعلم فيها أن يكون لدية خبرات تعلم . ويمكن لمخطط المنهج أن يتوقع نقط الظروف أو الشروط التى فى ظلها يمكن للمتعلم أن يكتسب خبرات تعلم . ويبدو أن هناك استخداماً آخر للخبرة كبديل لكلمة نشاط ، ولكن عند ذلك ، قد يضع مخططوا المنهج فى اعتبارهم البيئة التالية من نظام الأنشطة كجزء من المنهج المزمع تصميمه .

ملامح المنهج كوثيقة

DOCUMENT FEATURES

لكى نكمل هذه المناقشة لعناصر المنهج ، نرى أن المنهج وثيقة مكتوبة وفى اطار هذا المرجع أو هذه الإشارة تسهل رؤية ملامح أو سمات التصميم design features أو محتويات المنهج وترتيبها .

هذا ويمثل مجمل محتوى الثقافة المراد تعليمها إحدى هذه الملامح الشائعة والواردة هنا . وعادة مايتم ترتيب هذه العبارات ، سواء كانت طويلة أو مختصرة بتسلسل معين عن طريق صفوف دراسية grades أو مستويات طبقاً للتنظيم الإدارى للمدرسة التى يُصمم المنهج من أجلها وسوف يخصص جزء لاحق من هذا الفصل لهذا الموضوع ، ولهذا فسوف نترك هذا الموضوع هنا كأحد عناصر المنهج وإن يكن عنصراً رئيسياً .

وهناك مكون آخر غالبا مايرد فى المنهج ألا وهو تقرير أو تحديد الأهداف (العامة) أو الأهداف الخاصة specific objectvies . وتتراوح هذه الأهداف من الغرض الكلى العام للمدرسة إلى التغيرات المعرفية cognitive والنفس حركية psychomotor والوجدانية affective والتى تتميز بدرجة عالية جدا من التحديد والتى نسعى لتحقيقها من خلال جهود المدرسة . وقد يحتوى المنهج الواحد على تقرير أو تحديد معمم لأغراض التعليم فى جزء تمهيدى وأهداف محددة فى جزء ثان يتم فيه وصف محتوى الثقافة . ويمكن للفرد أن يجد مناهج تحتوى فقط على نتائج التعلم وعند جونسون Johmson نجد أن المنهج عبارة عن مجموعة من نواتج التعلم المقصوره ويورد جونسون فى المنهج ، بالإضافة لنواتج التعلم المقصودة ، قواعد للانتقال من مجموعة النواتج المقصودة إلى الميدان التدريسى ، لكنه يُحيل مسألة اختيار وتنظيم محتوى الثقافة إلى أولئك الذين يخططون المنهج . وفى كتابات لاحقة لذلك احتفظ جونسون بنفس التعريف للمنهج ومدَّ معناه ومضامينه إلى التخطيط المقصود فى التربية .

أما العنصر الثالث الذى قد يرد فى المنهج فهو عبارة أو تقرير statement يبين أغراض خلق المنهجُ ويضع الشرُوط للطرق التى يُستخدم بها . فهناك حاجة واضحة بالنسبة لمصممى المناهج كى يحددوا العلاقات بين المنهج وتطوير استراتيجيات التدريس بطريقة ميسرة . وتسمى العملية العامة للإنتقال من المنهج المخطط إلى التدريس بعملية التنفيذ implementatin ، فمثل هذه العبارات فى المنهج يمكن اعتبارها مجموعة من القواعد لعملية التنفيذ .

وهناك امكانية أخرى لورود عنصر آخر فى المنهج يتمثل فى وصف محتويات وتعلم المنهج وأغراض تفيد أو ايراد كل منهما ، كما أن تحديد الطريقة التى خطط بها المنهج ، وكيف سيتم تقييمه (تقديره) وبناؤه ، له مايبرره ومسموح به بوجه عام . فهذا التحديد له قيمة عظمى كتحديد مبدئى فى المنهج . فهو ييسر نظام هندسة المنهج وهناك بند رابع يمكن وروده فى المنهج ، ونادراً مايرد ، وهو مشروع (خطة) تقدير (تقويم) appraisal scheme . فمشروع التقويم هذا هو عبارة عن خطة لتحديد كفاية وأحقية المنهج ولتحديد الاسهام لكل جزء من الأجزاء المختلفة فيه . فعلى سبيل المثال ، إذا كان المراد من المنهج أن يُستخدم كنقطة انطلاق بالنسبة لكل المعلمين فى تطوير استراتيجيتهم التعليمية ، سواء أكانوا يستخدمونه أم لا ، وما مدى إجادتهم فى استخدامه وصولا لتلك الأغراض فإن هذا هو الموضع الملائم لعمليات التقدير . وهناك امكانية أخرى ، تأتى من خلال مشروع أو خطة التقدير ، ألا وهى الارتباط بين نواتج التعلم المقصودة ونقاط التعلم التى تُقاس والتى يتم ملاحظتها بالفعل والتالية لعملية التدريس .

وحيث إن مشروع التقدير يبدو من تعريفه أنه يعطى معلومات أو بيانات عن نجاح وقيمة المنهج ، فإن هذه البيانات تصبح معلومات تغذية رجعية لإعادة تشكيل محتويات المنهج وطريقة استخدامه .

ويبدو أن البنود (النقاط) الأربعة السابقة قد ترد كأجزاء للمنهج . فكل المناهج تشتمل على احدها على الأقل وقد تكون هناك نقاط أخرى يمكن أن ترد ، لكنها من المحتمل أن تندرج تحت المظلة العامة لواحد أو أكثر من تلك النقاط الأربعة ، إلا إذا كانت مداخل المنهج تتعلق بمسائل أو أمور تدريسية instructional matters . ويحتوى الجزء الثانى على وصف موسع للقضايا المرتبطة بتنظيم محتوى الثقافة لأن كثيراً من النقاش المعاصر بشأن تصميم المنهج يندرج تحت العنوان العام .

المحتوى الثقافى فى المنهج

CULTURE CONTENT IN A CURRICULUM

لقد قررنا فى الجزء السابق أن بعض مُنَظِرى المنهج يرون أن المنهج يتكون — على نحو فريد — من تحديد الأهداف الدراسية (للمدرسة) أو نواتج التعلم المقصودة . وعلى النقيض من ذلك ، يرى آخرون أن المنهج هو أكثر من كونه تحديد للأهداف . فهم يعتقدون أنه على مخططى المنهج أن يقوموا بالانتقاء الأولي (المبدئى) للمحتوى الثقافى الذى يشعرون بأنه يساعد فى بلوغ الأهداف .

ونحن نستخدم مصطلح محتوى الثقافة لتفادى الجدل بشأن تفسيرات (تأويلات) لأشكال أو أبعاد أخرى مثل المادة أو الموضوع والمحتوى . أو أى مصطلح آخر يمكن استخدامه . ويمكن اعتبار محتوى الثقافة نوعين . أحدهما محتوى الثقافة المنظم بطريقة مرتبة فيما أصبح يعرف بالنظم بمعنى التخصصات المعرفية disciplines knowledge . وعلى وجه الخصوص تلك التخصصات التى تكون فيها معرفة أو مهارة معينة ضرورية لبلوغ أخرى . ويمكن أن نميز المعرفة العلمية من حيث إنها لم يتم تنظيمها ومعاملتها بطريقة منظمة

عن طريق الباحثين إلى نفس الحد الذى تتمتع به تلك التخصصات . وفى الواقع أنه أعقب ذلك مناقشات عن التمييز بين المعرفة التخصصية والمعرفة العملية (التطبيقية) خاصة فيما يتعلق بدور المدرسة . هذا ويعتقد البعض أن المدرسة يجب أن تهتم فقط بالمعرفة التخصصية (الخاصة بالمواد الدراسية) ولاتهتم بالمعرفة العلمية على الإطلاق ، فى حين أن آخرين يرون أن للمعرفة العملية قيمة عظيمة . وبوجه عام ، يتكون برنامج المدرسة الأولية (الإبتدائية) فى معظمة من المعرفة العملية ، أما برنامج المدرسة الثانوية فقليل من كليهما ، لكن برنامج الكليات يتكون أساساً من المعرفة التخصصية .

انماط التنظيم *ORGANIZATION PATTERNS*

لقد ارتبط معظم الجدل حول تصميم المنهج من الناحية التاريخية بتنظيم محتوى الثقافة فى اطار المنهج . وكثير من كتب المناهج تحتوى إشارة إلى أنواع المنهج التى اكتسبت أسماءها من سمات أو ملامح تصميماتها . فمعظم القراء على ألفة بما هو معروض فى لغة منهج المواد المنفصلة the separate subjects والمنهج المترابط the correlated curriculum ، ومنهج المجالات الواسعة ، the broad fields curriculum . ومنهج النشاط the activty curriculum . ومشكلات المنهج الحى the problems of living curriculum . ومنهج مواقف الحياة المستمرة the persistent life sitnations curriculum ، والمنهج المحورى the core curriculum ، ومنهج الخبرة the experience curriculum . والمنهج الطارىء (الضرورة الطارئة) the emergent curriculum

هذا ويُفترض أن كلا من هذه الأنواع يتطلب ترتيباً مختلفاً لمحتوى الثقافة ولا نجاوز الحقيقة إذا قلنا إن معظم هذه المناهج مال إلى البعد عن مدخل المواد المنفصلة ونحو نمط مايُعتقد أنه يُيسر التعلم من جانب التلميذ . ولقد كان الجدل الجوهرى حول التنظيم المنطقى فى مقابل التنظيم السيكولوجى للمادة أو محتوى الثقافة . فعلى أحد الصعيدين ، إدعىَ أنصار التنظيم المنطقى logical or ganization ، أن المواد الدراسية لها تنظيمها الداخلى ، وأنه على مُخطِطى المنهج أن يقوموا بتصميمات للمنهج ترتكز على الترتيب المنطقى للمادة . أما المنادين بالتنظيم السيكولوجى للمادة psychological organization فيؤكدون على تصميم معين يُسهل عملية تعلم التلاميذ لانه يساعدهم على تكامل المحتوى الثقافى من كل المواد الدراسية لديهم عن طريق توفير الوحدات المتكاملة للعمل المدرسى .

وإن الجميع على دراية بالصحوة الكبرى التى تمثلت فى الاهتمام بالمنهج أثناء الستينات . فلقد تجمع تأثير نقاد الممارسات الدراسية ، وإمكانية الحصول على منح من الحكومة والمؤسسات لدراسة التربية ، والإزدياد المفاجىء السريع فى الاهتمام بمشكلات المنهج والتدريس عن طريق باحثين من تخصصات مختلفة . كل ذلك أحدث سلسلة متلاحقة من النشاط فى المنهج فى فترة قصيرة . ولقد اتضح ذلك من دراسة منهج العلوم البيولوجية وجماعة دراسة الرياضيات the school mathematics study groups ومشروع الدراسات الاجتماعية ، وذلك على سبيل المثال لا الحصر . الجدير بالملاحظة أنه فى التطورات الأكثر حداثة ، يكون اتجاه التغير مخالفاً تماماً لذلك الإتجاه الخاص بالفترة المبكرة . ففى الفترات الأولى (المبكرة) كانت هناك

محاولات للبعد عن خطة تنظيم المواد المنفصلة أو المتمركزة حول التخصص نحو تنظيم تفقد فيه المواد هوايتها المنفصلة وذلك بأن يتم دمجها ـــ مثلا ـــ فى صورة فنون اللغة language arts ، أو الدراسات الاجتماعية social studies أو التصميمات المحورية أو مواقف الحياة المستمرة ، أو مشكلات التصميمات الحية living designs . ولقد أكدت الابتكارات والمخترعات الحديثة على العودة إلى السمات التنظيمية الخاصة بالتخصصات الفردية وإلى البرمجة الأكثر وعياً لكل تخصص طبقاً لسماته وقواعده . وأكثر من هذا فإن معظم التصميمات المتطورة حديثا قد تميزت بابتكارات فى المنهج حتى على الرغم من أنها تهتم على نحو قطعى بالمواد الفردية مثل الرياضيات والكيمياء و اللغة الإنجليزية . حيث لاتراعى العلاقات بين المواد المختلفة . كما لايعطى مصممو المناهج الدليل على ادراكهم أن المنهج هو شيء يجب أن يميِّز برنامج دراسى ككل لذا فإننا نعتقد أنه لايوجد شيء يقال له منهج الرياضيات أو منهج الدراسات الاجتماعية مثلًا . فالمنهج هو خطة للمدرسة a plan for a school ونتيجة لذلك ينبغى أن تحوى تنظيما لكل محتوى الثقافة المختار للمدرسة . وعلاوة على ذلك ، فالتنظيم ينبغى أن يتنبأ بالعلاقات بين الأجزاء المختلفة المحددة لمحتوى الثقافة .

وللتنظيم الدراسى (المدرسى) تأثير كبير أيضاً على سمات تصميم المنهج ، فمن أيسر الأمور الحديث عن المنهج ككل أو دمج المواد فى المدارس الابتدائية حيث النمط التنظيمى المعروف بالفصل الدراسى الذى يتصف بالإحتواء الذاتى self - contained ، أو على نحو أكثر حداثة من ذلك هناك التنظيم غير المتدرج فذلك أيسر من الحديث عن المنهج فى تنظيم المدارس الثانوية ذات المعلم المتعدد فى الأقسام المختلفة وقد يكون على كثير من تصوراتنا المسبقة عن تصميم المنهج أن تتغير جذرياً تحت تأثير ملامح مثل التدريس بالفريق team teaching والوحدات غير المتدرجة nongraded units . وتقرر كثير من الكتب عن التربية المهنية بأنه ينبغى أولًا أن نحدد أى نوع من المنهج نود تنفيذه فى مدارسنا قبل تحديد نمط التنظيم للمدرسة . وحتى الآن ، نجد أن الفروق بين منهج مُصمَم لمدرسة متدرجة a graded school ومدرسة غير متدرجة قليلة فى عددها ، ففى العادة ، يتم تخصيص أجزاء من نفس المنهج للجماعات المختلفة التكوين أو التمثيل وبغض النظر عن الحالة (التى يكون عليها التصميم) فإنه من المهم أن نلاحظ أن هناك مبدأ فى تصميم المناهج مؤداه أن التصميم والخطة التنظيمية لأى مدرسة يجب أن يكونا فى حالة اتفاق أو انسجام in harmony .

المحتوى فى مقابل العملية — *CONTENT VERSUS PROCESS*

لايزال هناك جدال بشأن المزايا النسبية لما يسمى بالمدخل المتمركز حول العملية a process - centred approach فبالنسبة للمُنَظِرين theorists يبدو أن هذا جدال يستحق اهتماماً لابأس به . ومما يزيد من الخلط فى هذا الصدد أن الكُتَّاب يعطون معاييرا مختلفة لمصطلحى محتوى وعملية ، ومن ثم يواجه المُنَظِر مشكلة انتقاء أو تقرير تعريفه الخاص بمثل هذه المصطلحات الفنية وسوف توضح بعض المعانى المرتبطة بهذه المصطلحات فيما يلى :

إن الانقسام الثنائى لمصطلحى محتوى وعملية ربما حدث بشأن مناقشات عما إذا كان يجب على المعلمين أن يهتموا اهتماماً تاماً بالمحتوى الذى يتعلمه التلاميذ أو بعمليات التعلم من جانب التلميذ . وواقع الأمر ، أن

الإجابة على ذلك لم تكن أبداً هذه أو تلك . بل إن الجدال نشأ نتيجة انتقال التركيز من المحتوى المراد تعلمه إلى عمليات التعلم — ولقد سادت النقطة الأخيرة (عمليات التعلم) الجهد المهنى professional effort أثناء الثلاثينيات والستينيات كما سادت مرة فى السنوات الأخيرة .

وهناك فرق آخر تم ايضاحه بين محتوى مادة ما والعمليات السلوكية لتطبيق محتوى المادة فى حل المشكلات الإجتماعية والتطبيقية . ومرة أخرى ، نستطيع أن ندرك أنه لا يوجد اختيار حقيقى لمخطط المنهج . ولقد كان هناك نقاش كثير عن محتوى التخصصات وطرق الاستجواب المتعلقة بها . وسوف نلقى مزيداً من الضوء على هذا الجدل فى مناقشة لاحقة للتخصصات (المواد) وتراكيبها كأساس لتنظيم محتوى الثقافة فى إطار منهج ما .

ولقد أخذ كل من باركر Parker وروبين Rubin من ذلك موقفاً يميل إلى حل مشكلة المحتوى والعملية اللذين يتم تصورهما كإنقسام ثنائى إلى مجموعتين فهما يدافعان بقولهما إن العملية يجب تفسيرها على أنها محتوى فى عملية تصميم المنهج . ويستشهدان بالمهام الأربع التالية لصانع أو مصمم المنهج curriculum worker :

١ — إعادة تنظيم المادة لإلقاء الضوء على تركيب القاعدة أو الأساس base structure ولضمان أن تأخذ المعرفة التى يتولد عنها معرفة أولوية على المعرفة التى تؤدى ذلك .

٢ — فحص الطرق العاملة لصاحب المهنة المفكر the intellectual practitioner مثل : المتخصص فى البيولوجى والمؤرخ والعالم والسياسى ، وذلك من أجل العمليات الهامة الخاصة بحرفهم ، واستخدام هذه العمليات فى التدريس فى حجرة الدراسة .

٣ — الانتفاع بالشواهد (الدلائل) المتجمعة من دراسة متعمقة للأفراد الذين يقومون بأداء أفعال ، وهم يسيرون فى حياتهم العملية فى إعادة ترتيب المنهج .

٤ — جهد مقصود لتدريب الطفل على حالات التطبيق العرضى cross - applicationللعمليات التى سيطر عليها بالفعل — أى الطرق والوسائل الخاصة بتطبيقها تطبيقاً جيداً فى موضع آخر .

ويبدو أن باركر وروبين يعتبران أن الطرق العاملة لصاحب المهنة المفكر فى التخصصات المختلفة هى بمثابة جزء من محتوى الثقافة المراد تحديده فى المنهج مثل التعميمات أو المعلومات الخاصة بالحقائق .

التخصصات وتراكيبها
DISCIPLINES AND THEIR STRUCTURES

وهناك مهمة أخرى للمُنَظِر وهو يقوم بالبحث عن تفسيرات لتنظيم محتوى المادة ألا وهى تحديد طبيعة التخصصات وتراكيبها وتحديد مضامينها فى المنهج curriculum implications . ولقد كان هناك العديد من الكتابات التى تدعو للإفتراض القائل بأن محتوى المنهج يجب تنظيمه حول التخصصات القائمة . ولقد أعيد

عرض هذه الكتابات مرات عديدة فى دوريات مثل مجلة البحث التربوى . وفى كتب ومذكرات كثيرة غيرها . وهكذا فليس هناك حاجة لعرضها هنا مرة أخرى . وهناك عدد من المراجع اثبتناها آخر هذا الفصل لمن يريد أن يتعرف على مزيد من التفاصيل . إلا أن غرضنا الوحيد هنا هو قياس أو تحديد مضامين هذه القضية فى تصميم المنهج .

ويعتبر التخصص بوجه عام فرع من المعرفة منظم بحيث يُسهل تدريسه وتطويره بعد ذلك ، وهو يتكون من سلسلة متصلة من المفاهيم والمبادىء (الأسس) التى تمثل ميدان التخصص . وهو يمثل محتوى الثقافة ، أو المعرفة المنظمة التى أحدثها أولئك الذين عملوا فى التخصص . وللتخصص طرق مميزة للسلوك من أجل حل المشكلات فالتخصص له تاريخ ، متجمع ومتراكم فى عملية تضاعف المعرفة وتطوير طرق فريدة لحل المشكلات .

وفى تحليله لتراكيب التخصصات ، قام شواب Schwab بتحديد ثلاثة ميادين أساسية من المشكلات هى : تنظيم التخصص ، والتراكيب الأساسية لتخصص ما . ويشير تنظيم التخصص the organization of a discipline . إلى اتجاهه بالنسبة لتخصصات الأخرى . وهذا الإتجاه orientation مفيد فى تنظيم المنهج من حيث تحديد أى مجالات التخصص يمكن ربطها معاً وأيها تحتاج إلى أن تظل منفصلة . أما التراكيب الجوهرية للتخصص ، فتشير إلى المعرفة التى أدى إليها التخصص . وبالنسبة لتصميم المنهج فالتراكيب الأساسية يمكن تفسيرها على أنها تلك الأجزاء من المحتوى المراد أن يفهمه التلاميذ . أما التراكيب الترتيبية للتخصص فتشير إلى طرق وقواعد توليد برهان أو معرفة جديدة . والطرق التى يجمع بها الباحثون فى التخصصات المختلفة بياناتهم والتى يُقَيمون بها هذه البيانات ، والطرق التى يضعون بها فروضهم ويؤكدون بها تعميماتهم — كل ذلك يحظى الآن بمزيد من الاهتمام بوصفه جزءاً من محتوى المنهج .

ولقد عبر فينيكس Phenix عن المقصد الرئيسى لأولئك الذين اندفعوا لتأييد التمركز حول التخصص فى تصميم المنهج بقوله :

يجب أن يؤخذ كل محتوى المنهج من التخصصات ، أو بمعنى آخر إن المعارف التى تحويها التخصصات هى ملائمة فقط للمنهج .

ويقبل كينج King وبراونيل Brownell وجهة نظر فينيكس نفسها عندما يفترضان أن أولئك الأفراد المؤهلون من الباحثين فى التخصص عليهم أن يُسهموا فى تخطيط المنهج ، وعليهم أيضا أن يقوموا بحذف كل المعارف التى لاتنتمى للتخصص من المنهج .

ويتم حل مشكلة التسلسل بانتقاء موضوعات من التخصصات المنظمة واعدادها فى شكل حلزونى من حيث الصعوبة لمجموعات عمرية مختلفة ولقد قدم برونر Bruner الفرض التالى « ... يمكن تدريس أى مادة بفعالية بشكل ما من الأمانة العقلية لأى طفل فى أى مرحلة نمو » فلقد طرح منهجاً حلزونياً متدرجا فى الصعوبة من البسيط إلى المعقد . ومن المهم أن نلاحظ أن معايير الإنتقاء ، والمدى (المجال) والتسلسل

كمبادئ لتصميم المنهج مبنية جميعها على القيمة الداخلية للمعرفة وطرق السؤال (الاستقصاء) المميزة للتخصصات .

وهناك حالة خاصة لتطبيق التمركز حول التخصص على تصميم المنهج يعرضه الذين يقومون بعمل مواد مبرمجة للتدريس . وهناك حالتان توضحان ذلك وكلاهما فى الرياضيات . أحدهما ذلك العمل الذى قام به باتريك سوبس Patrick Suppes فى جامعة ستانفورد على التدريس بالكمبيوتر فى الرياضيات . فلقد قام سوبس بعمل متواليات (سلاسل) مبرمجة بطريقة واعية من أجل تنمية المفاهيم جيداً والقدرة على حل المسائل التى ينبغى على الأطفال أن يقوموا فيها بتطبيق هذه المفاهيم حيث إن استخدام الكومبيوتر فى التدريس يتيح فرصة للتدريس الفردى . وتعطى آلات التدريس المبنية على الكومبيوتر تغذية فوريه مباشرة Immediate feedback وإجراءات تصحيح عند الضرورة والمثال الثانى هو مشروع الرياضيات لجامعة ميزلاند . ففى هذا البرنامج تتم برمجة كل خطوة تعلم حتى تنتج سلسلة هرمية من فئات التعلم learning sets ويفترض الإنتقال الموجب من مستوى إلى مستوى أعلى من فئات التعليم . ويتم إعطاء تمرينات للتلاميذ ، ويتم تطبيق اختبارات تحصيلية ملائمة . وعلى الرغم من أن المثالين المذكورين هما متواليات مبرمجة فى الرياضيات ، إلا أن مثل هذه البرامج المعده بعناية يتم إعدادها الآن فى كل تخصص بالفعل .

وبالإضافة إلى المتواليات المصممة بعناية والممتدة عبر تركيب (بنية) التخصص ، توجد هناك رزم أو حزم المواد المعدة ، التى تعرف أحياناً برزم نشاط التعلم Learning Activity Packages (LAPs) وتحتوى رزم نشاط التعلم (LAPs) على تركيب معد إعداداً دقيقاً واعياً يشتمل على نواتج تعلم مرغوبة ، ومجموعة متنوعة من الوسائل والمواد لتحقيق الأهداف ووسائل بديلة لإكمال (اتمام) الرزمة . وتختلف رزم نشاط التعلم (LAPs) عن البرامج الموصوفة سابقاً فى الرياضيات فى نواحٍ عديدة منها :

١ — أن الرزمة تفترض أن المستخدم The user سيتم توجيهه وارشاده فى استخدامه للرزمة .

٢ — إن النواتج outcomes مهمة كما أن المستخدم حر فى البعد عن البرنامج الموصوف أو الاختيار من مجموعة متنوعة من الوسائل لتحقيق الغايات المرغوبة شريطة أن توضح أن الأهداف قد تم تحقيقها .

٣ — أنها مخططة بوجه عام من أجل موضوع ما ، وليست هناك أية محاولة لتوضيح الأهداف لقياس تركيب أو بنية التخصص .

وهناك أمثلة أخرى لتلك الرزم التعليمية غير المخططة من أجل مادة تعليميه معينة . إحدى هذه الأمثلة برنامج العلوم الاجتماعية الذى يسمى الانسان : برنامج دراسه Man : A course of study (MACOS) والذى قام استنادا على كل من نظرية برونر Bruner للتدريس ونظرية بياجيه Piaget فى التعليم حيث يقوم المتعلم بتكوين المعارف من خلال بيئة تتيح الفرصة لعديد من المصادر المتنوعه والاختيارات والبدائل التى تتراوح من المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المركب . وتركز هذه الرزم التعليميه على إنسانية الإنسان man's humanity و تسعى لإيجاد إيجابات للتساؤلات المنظمة للبرنامج مثل :

(١) ما الذى يجعل الإنسان إنسانا أى يميزه عن غيره من المخلوقات ؟

(٢) كيف يمكن للإنسان أن يصبح إنساناً بمعنى الكلمة ؟
(٣) كيف يمكن للإنسان أن يصبح اكثر إنسانية وتحضرا ؟

وكلها مواد اشتقت من مجالات مختلفه ومن عديد من ملاحظات علماء أنتروبولوجيا الاجتماع الذين يقومون بأبحاث ميدانية . واعتماداً على فكرة بيرونر للمنهج الحلزونى فإنهُ قد تمت دراسة سلوكيات الحيوان التى تتدرج من السلوكيات البسيطة جداً والمعتمدة على البيئة كلية إلى السلوكيات المعقدة جداً .

واذا نحينا جانباً الاستعانة بنظام أو تخصص ما بعينه فهناك خمس قوى بشرية اعتبرت عامه تلك التى تُشكِل النقاط المحورية التى تساعد المتعلم على الفهم المستمر للسلوك الأكثر تعقيداً .. وفى الوقت ذاته فإنهم يسمحون للمتعلم بالموازنة بين كل خطوة على التوالى .

وهناك سببان لمثل هذه المجهودات تؤخذ فى الاعتبار كحالات خاصة فى تقييم المنهج :

أحدهما : هو البرمجة الدقيقة للمحتوى والآخر يتمثل فى الإجابة على سؤال يتردد كثيراً ألا وهو .. ماالذى يجب تدريسه فى المدارس ؟ وهذه البرامج توفر أيضا الاستراتيجيات التعليمية وأنماط القياس . وبهذا المعنى فهى تعد رزم تجميعية أو موحدة قد صممت لحل الكثير من المشكلات عن التعليم المدرسى .

الشكل والتنظيم *FORM AND ARRANGEMENT*

إن أى مفهوم لتصميم المنهج يجب أن يأخذ فى الإعتبار الشكل والإعداد لمحتوى الثقافة وفى ضوء خطة مركزية النظام أو مركزية المادة تتوالى كل المواد حتى تتناسب الموضوعات الفرعية المتنوعة مع التنظيم الرأسى للمدرسة ومع ذلك فإن العلاقات المتداخلة بين المواد المختارة لا تكون موضع اهتمام . ويناقش بيلاك Bellack هذه المشكلة كما يلى :

عندما ينظر الفرد إلى ماوراء بناء التخصصات العلمية ويتساءل عن بناء المنهج ... فيركز الإهتمام على العلاقات بين الميادين المختلفة التى تضم برنامج الدراسات . لأن مثل هذه العلاقات بين الأفكار تتمركز فى قلب مفهوم البناء وايضا يطبق على الأنظمة المفرده ولذلك تتمركز العلاقات بين الأنظمه فى قلب فكرة البناء على المنهج ككل .

وفى هذه المشكلة يتم التساؤل عن المزيد من الإيضاحات الخاصة باختيار عناصر المحتوى الثقافى . فلنفترض ان المحتوى الثقافى الذى اختير يحقق الأهداف الموضوعة للتعليم بالمدارس فإذا كان من الممكن الإقتناع بأن الأهداف المدرسية تكون أفضل من خلال تنظيم مُخطِطى المنهج الذين ينظمون المحتوى الثقافى فى مبادىء محددة أو موضوعات معروفة فمن ثم يكون من المعقول توقع تحقيق الهدف الموجه لهذا التعميم . ومن ناحية أخرى فإذا كانت الأهداف الموضوعة للمدارس تتطلب علاقات متداخلة مخطط لها بين الأنظمة المتنوعة أو المواد ، فإنه من غير المعقول أن نتنبأ بتحصيلهم من خلال خطة تتكون من مكونات محددة التنظيم .. ويجادل الكثيرون فى أن المعرفة المأخوذة من النظم وتركيباتها ليست مهمة لمنهج المدرسة . ويمكن

لأحد الدرجات ذات المغزى في نظرية التصميم أن تتمركز حول مواضيع (المواقف) المأخوذة بخصوص تشابك العلاقات المعقدة للأهداف التربوية فتجعل مهمة الشكل والتنظيم للمحتوى الثقافى صعبة .. ويمكن تصنيف الأهداف إلى فئات أربعة :

* معرفية Cognitive * بنائية Syntactical * وجدانية affective * تطبيقية applicative

وتتضمن الأولى المفاهيم الأساسية للمعرفة ، الأفكار الرئيسية ، التعميمات ، المبادىء والقوانين . وكل استجابة لهذا التصنيف أعدت المناهج للتعلم . والثانية تتكون من طرق الإستفسار لحل المشكلات فى مجال المعرفة المنظمة مثل الملاحظة ، التصنيف ، التخمين والتوقع (التنبؤ) .. وهى أيضاً تحتوى على المهارات النفسحركية للاتصال .

أما الثالثة فتتكون من تطوير السلوكيات الوجدانية وهذا هو مجال القيم ، والمعتقدات ، والانفعالات ، والاتجاهات ، والتقديرات . **وأما الرابعة** فإنها تتضمن تنمية القدرات لجعل تطبيقات التعليم على مشكلات المعيشة الإجتماعية والشخصية وبخاصة المشكلات التى تتطلب تلك المعرفة والمهارات التى تمت فى الفئات الثلاثة الأولى المطبقة . ومنهج المدارس اليوم يجب أن يخدم كل هذه الأشياء . وقد تحدثوا عنها كثيراً ولكن القليل تم عمله للوفاء بها كلها جزئيا . والسبب يرجع إلى أن التنظيم التقليدى للمحتوى الثقافى يكشف بسهولة عن العلاقات بين الأهداف المدركة ومحتوى الثقافة . وهو أحد الأسباب التى جعلت مناقشة أهدافنا التربوية تأخذ شكل أهداف سلوكية محددة . فأى هدف محدد يمكن ربطة بأى من الفئات الأربعة المشار إليها فى أى حدث ، وفى تنظيم محتوى الثقافة الذى يمكن أن يؤدى إلى تحقيق الأنواع المتعددة للأهداف المليئة بالتحدى لهؤلاء الذين يعرضون أنفسهم لمشكلات تعميم المنهج .

فيجب أن نقر فى الأذهان أن ما نتحدث عنه الآن هو الشكل والترتيب لمحتوى الثقافة أو المادة والتى يمكن أن تكون جزءا من المحتوى الكلى للمنهج ... ويتسم جزء المنهج المرتبط بتنظيم محتوى الثقافة بالارتباط الوثيق بالاستراتيجيات التعليمية التى يقوم بها المعلمون إستجابة لمنهج ما ، ومع ذلك فإن الشكل والترتيب لمحتوى الثقافة قد نوقش فى تصميم المنهج أو نماذج تنظيم المنهج . وقد ناقشنا بعض الترتيبات التاريخية ، والآن نحن بحاجة إلى النظر إلى احتمالات الشكل والترتيبات للمحتويات الكلية للمنهج .

وقد أهتم رالف تايلر Ralph Tyer طويلاً بتنظيم المنهج فقد أبرز تايلر عناصر منظمة للمنهج والمفاهيم ، المهارات والقيم ... وقد وضعت كأهداف سلوكية للتلاميذ . وثمة مواد موضوعات محددة ، مجالات واسعة ، بها دروس مركزية ، موضوعات أو وجدات أشار إليها كتراكيب تنظيمية . وتتطلب المبادىء التنظيمية ترتيبا تاريخيا ، وتطويرا من حياة التلاميذ ، واستعمال المواد الحية والأفكار قبل التجربة وزيادة اتساع وتطبيق المعرفة .

ونوع آخر من تعميم محتوى الثقافة للمنهج وهو ذلك الذى أدركه ودافع عنه ستراتميير وآخرون

Stratemeyer ... ويبنى هذا التصميم الخاص على مفهوم المواقف الحياتية المتكررة ... وتعرف المواقف الحياتية المتكررة كما يلى :ـ

تلك المواقف التى تتكرر فى حياة الفرد بطرق عادة مختلفة وهو ينمو من الطفولة المبكرة إلى النضوج .

والمجالات الرئيسية التى توجد خلالها المواقف الحياتية المتكررة هى :

الصحة ، القوة العقلية ، الإختيارات الخلقية ، التعبير الجمالى والتذوق ، علاقات شخص مع آخر ، العضوية فى جماعة ، العلاقات داخل الجماعة ، الظواهر الطبيعية ، المنابع التكنولوجية والبنائيات والقوى الإقتصادية الإجتماعية السياسية .

أما المدخل المتمركز حول النظام فينبع من التنظيم المنطقى لأجزاء منتقاه من المواد التى فى ذاتها منظمة منطقيا . أما نوع المواقف الحياتية المتكرر فينبع من إدراك الحاجات الإجتماعية ، الثقافية ، الشخصية لتلاميذ المدارس . وبهذا المعنى فهى : سيكولوجية التوجه psychologically oriented وهناك افتراض آخر للشكل والترتيب لمحتوى الثقافة مقدمة براودى Brudy وسميث Smith وبيرنت Burnett ويجب أولا ملاحظة أن براودى ، سميث وبيرنيث . يعتقدون أن المدرسة الثانوية يجب أن تتكون مؤسسة لتقديم التعليم العام للناشئة . فهم يعارضون فكرة التعليم النهائى أو الفنى كمسئولية للمدرسة الثانوية .

ولا يمكن عرض كل جوانب هذه المناقشة هنا بالتفصيل ولكن هذة النقطة ضرورية لفهم التصميم .. بالنسبة لجراودى ، سميث وبيرنت يتكون المنهج أساساً من عنصرين . أحدهما هو المحتوى الذى ينقسم الى حقائق المفاهيم الوصفية والقيمية والمبادىء والمعايير والقوانين . والعنصر الأخر يتكون من فئات التوجية المنظم فى دراسات رمزية ، علوم رئيسية ودراسات تطورية ودراسات جمالية ومشكلات أخلاقية . وملامح التصميم المحددة لهذا التقديم مبينة فى شكل (٧) . وبالتأكيد فإن هذا التصميم مختلف جذرياً عن النظام المعتاد للمناهج الإختيارية والإجبارية والتقليدية بالنسبة لمدارسنا الثانوية .

اتجاهات فى التطبيق

TRENDS IN PRACTICE

أن مايجرى فى التطبيق يُعد طريقة معقولة لأى إنسان لتحليل سمات تصميم المنهج فيمكن لشخص ما أن يراجع محتويات المناهج أو توجيهات المنهج . وقد قام ميريت Merritt وهاراب Harap بعمل دقيق فى هذا عام ١٩٥٥ . حيث قاموا بمسح للمناهج المنشورة للدراسة وحللوا محتوى تلك المواد بالتفصيل . وقد أوجد المؤلفون اتجاهات جديدة ، وخاصة فى اخراج توجيهات وارشادات المادة ، التعليم التجارى والحضانة والأكثر من ذلك أنهم اهملوا نموذج المحتويات للتوجيهات التى فحصوها وضم أكثر من نصفها أهداف عامة كأهداف يمكن تحقيقها فى مادة معينة بينما تضمن الثلث أهدافا عامة نوقشت كنتائج . والنتيجة التى

أدهشت المؤلفين هي إلغاء آراء أساسية وسياسات تؤثر على تدريس المادة في المنهج . هذا الإلغاء كان إشارة للباحثين أن العديد من التوجيهات كانت مجرد تلخيصات للمحتوى المراد تعلمه .

وبعد ذلك بفترة طويلة قام لانجنباش Laganbach وآخرون بدراسة مماثلة فقد تم فحص ١٫٠٠٢ وثيقة من أنظمة المدرسة . هذه الوثائق اعتبرت موادا في المنهج وقد صممت في معرض المواد المنهجية (curriculum material exhilut) في المؤتمر القومي لجماعة الإشراف وتطوير المناهج عام ١٩٦٩ The Association for supervision and curriculum development وقد أتاح تحليل ملامح التصميم لهذة الوثائق صورة لما تكون عليه المناهج المخططة وكانت هذة الوثائق متمركزة حول المادة وقد أتاح تصنيف المواد إلى فئات مايلي من نتائج .

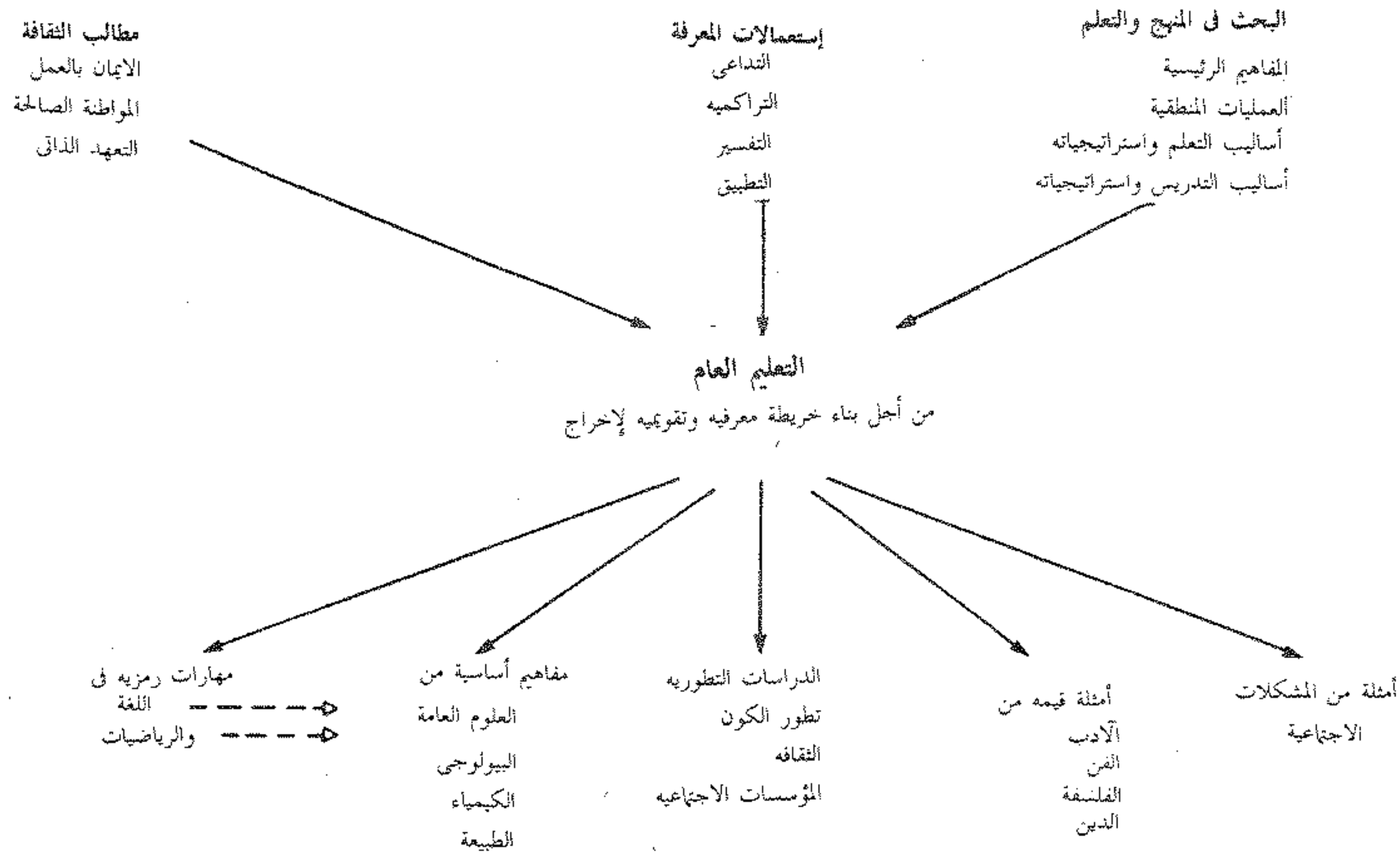
النمط	العدد
المنهج العام	٦٩
الأدب	٢٩
إدارة الأعمال في التربية	٢٠
اللغة الأجنبية	٢١
الصحة والتربية الطبيعية	٧٧
الاقتصاد المنزلى	٢١
التعليم المهنى والصناعى	٧٤
فنون اللغة	١٩٥
الرياضيات	٩٧
الموسيقى	٤٠
العلوم	١١٣
الدراسات الاجتماعية	٢٤٦
المجموع	١٫٠٠٢

من التوزيع السابق يتضح أن معظم وثائق المنهج كانت عن موضوعات المدارس الفردية وأن تسع وستين منها وزعت كمناهج عامة ، بمعنى أنها غطت أكثر من موضوع واحد ولأكثر من صف دراسى واحد . وتم تصميم معظم وثائق الموضوعات الفردية للمستوى المدرسى مثل المدرسة الابتدائية والثانوية .

واشتملت حوالى ٦٥ ٪ من الوثائق على الأهداف ، موجز الموضوعات (الموضوع) ، المواد الدراسية وكذلك أنشطة التلاميذ . وتم تنظيم رُبعها تقريباً مُعنونة داخل موضوع ، ونصفها على أساس الوحدة ، واشتملت ٩٥ ٪ على ذِكر الأهداف ، ومنها أكثر من ٥٠ ٪ تم ذكرها بطريقة سلوكية .

وأضافت أنواعا عدة أخرى من المشروعات للصورة النهائية من المواد ، أكثر من ٦٠ ٪ منها إشتملت على تقريرات تاريخية عن تطورات المواد . وأعطت ٨٤ ٪ منها تعليمات أن المواد يجب إستخدامها عن طريق

شكل (٧) : تصميم للمنهج الشائع فى التعليم العام (عمر ٧ ــ ١٢) .



المدرسين لتطوير طرق تدريسهم ، إلا أن ٧٣ ٪ من الوثائق إشتملت على تقريرا ويمكن تفسيرها كطرق تثقيفية ، واشتملت فقط ١٥ ٪ منها على خطة تقويم .

ومن التقريرات الوصفية السابقة عن مواد المناهج للمرحلة الثانوية يمكن التوصل إلى عدة خلاصات (نتائج) وكان شكل التصميم الأساسي متمركزا حول الماده . وكُرست معظم الوثائق لموضوع واحد ، ويبدو أن المخططين إعتبروه هاما لأن تمركز المناهج فيه على الأهداف ، ملخصات الموضوعات ، والمواد التثقيفية ، وكذلك أنشطة التلاميذ . وتشتمل معظم المناهج ، أو مرشدو المناهج ، أو موضوعات المنهج مايمكن تسميته المرشد التثقيفي ، بمعنى أنها تشمل أنواعا مختلفة من التعليمات للمعلمين تتعلّق بطرق التدريس . وفى معظمها يتم تنظيمها عن طريق الموضوع . وفيها تعطى التعليمات للمعلمين فى المناهج الإبتدائية (الأولية) ثم فى المناهج الثانوية . ويبدو أن ذلك يشكل رأيا ذا عقيدة راسخة حول المهارة التثقيفية لمعلم المرحلة الثانوية أكثر من معلم المرحلة الإبتدائية . وبصرف النظر عن هذا المنشور ، هناك تنويع كبير فى حجم الإرشاد التثقيفي كما أوضحه عدد الصفحات التى كُرست للموضوع والمحتوى . وثمة إتجاه نحو تفصيل المشروعات وذلك لحل المشكلات التثقيفية . وقد انعكس هذا الإتجاه فى حجم الإهتمام المعطى للمواد التثقيفية وطرق التدريس . وأكثر من هذا النوع التفصيلي يوجد عندما تنشر الإرشادات بوساطة الموضوع أكثر منها إرشادات عامة . وتميل مكاتب المناهج فى أنظمة مدارس المدن لأن تعد مجلدات كبيرة أكثر من مدارس الأقاليم الصغيرة .

ونادراً ما تحتوى المناهج على طرق تقويم أو أدوات تعليمات خاصة . وقد تعكِس الأولى إفتقارنا الفنى للتقويم عامة وللمنهج خاصة . أما الثانية فقد تعكِس أو تعنى أنهم يُمدون ببعض الوسائل مثل الآراء (الفتاوى) الإدارية . وقد تكون إنعكاساً لخوف على حقوق المعلمين لتقرير طرق تدريسهم الخاصة .

نقد التصميم

DESIGN CRITICISM

ويوجد هناك اهتمام بالتحدث عن مقترحات تصميم المنهج واتجاهات الممارسة ، ولكن إختيار وشكل وتنظيم محتوى المنهج أيضاً يعتبر موضع إمعان النظر (تقصّى) لعدة أسباب . ويدور محور النقد حول ثلاثة موضوعات :

١ ـــ موضوع الخطوة التى لها الأولوية فى تخطيط المنهج .
٢ ـــ موضوع تبرير إختيار المحتوى الثقافى .
٣ ـــ موضوع تعريفي عما هو المنهج فى علاقته بمجمل الوظائف المدرسية (وظائف المدرسة) .

وغالبا ما يفترض كُتاب المناهج عالميا ـــ كخطوه اولى فى التخطيط للمنهج ـــ تخطيط وتنظيم الاهداف . وأحياناً تسمى أغراض حيث يجب التميز ين الأهداف والأغراض للمدارس . فالأهداف تميل إلى

١٢٨

كونها خاصة بالنسبة لما يُدرس بالفعل داخل الفصول . أما الأغراض فهى تتصل بالمعايير التى يكون لها أهميتها . ويفرض هذا التمييز مشكلتين فى تصميم المنهج .

فتحديد الأهداف التى نرمى إليها أن تتحقق بوساطة الطلاب فى نهاية الدراسة تنبثق من المحتوى المستخدم ، على سبيل المثال فى موضوع الجبر ، موضوع المنهج قد يكون حل معادلات لمتغيرات مجهولة . وقد يكون هدف طلاب الجبر أن يكونوا قادرين على حل هذه المعادلات . وفى تتابع الأحداث قد يعطى الطلاب إختبار تحصيل ، ولو كانوا قادرين على مواجهة الهدف لمستوى معروف من الأداء ، فإنه يمكن القول بان متطلبات المنهج قد إستوفت . وفى مثل هذه الظروف ــ غالبا ــ فإن القرار الأول هو تضمين الجبر فى المنهج ، والثانى تضمين المعادلات ، والثالث ذكر الأهداف . ودوران هذا التنظيم واضح ويمكن إيقافه ذاتياً ويلغى بعض التتابعات الواجب توافرها فى التنظيم المدرسى .

ولقد عبر برودى عن الاهتمام بعدم قدرتنا علىالحكم عما إذا كان الهدف من أهداف التدريس ينبغى أن تشبع جوانب الحياة بأكملها . وافترض أن واضعى المنهج يحتاجون إلى إمتياز جديد يكون موقعه بين الاثنين . وأوضح أيضاً برودى أن إنتقال العملية من الممارسة داخل المدرسة إلى الخبرة خارج المدرسة هو إفتراض غير واضح . ومشكلة الإنتقال تتعلق بنا فى المنهج لأننا أول من يخطط للمنهج . فلا ممارسوا المنهج ولا واضعوه قد تناولوا هذه المشكلة من قبل وحتى الآن .

وبعد عدة مقترحات متداخلة لرالف ، تيلر وإنتهى كليبارد إلى أن عملية ذكر الأهداف كأول خطوة مشكوك فيها خاصة ولو تعلقت الأسباب بخبرات التعلم . مما يفسر اقتراح إلغاء كلمة الخبرة من قاموس المنهج وهى خطوة فى الإتجاه الصحيح فى مجال التخطيط للمنهج وممارسته .

ويتعلق الموضوع الثانى بالأسباب أو بالمنطق الذى نستخدمه لتحديد محتوى المنهج ولمن نستخدمه . وهذا هو ، فى رأيى ، أهم موضوع فى المنهج . وهو موضوع بسيط عند تحديد أسس محتوى المنهج . وتقليدياً فقد إختار مصممو المنهج أن يبدءوا بالمواد الدراسية التقليدية افتراضا أنها مرغوب فيها ، وكما أوضحنا من قبل ، أننا نميل إلى تقويمها على أساس الأهداف . وحقيقة أننا نميل إلى التحدث عن الأغراض بلغة ثانية . وسوف يتذكر القارىء الأسس السبعة للتربية التى أرساها مؤتمر إعادة تنظيم التعليم الثانوى عام ١٩١٨ : الصحة ، التحكم فى العمليات الرئيسية ، العضوية المستحقة ، الإجازة ، التربية المدنية ، الإستخدام الأمثل لوقت الفراغ ، الشخصية الجمالية . ومنذ ذلك التعليق يميل آخرون إلى ترديد نفس الأغراض التى تركز خارج أهداف المدرسة . وبإستثناء الأجازة والتحكم فى العمليات الرئيسية فإن حالات إختيار محتوى المنهج غير واضحة ومجالات تقويم آثار التعليم المدرسى فى ضوء هذه الأغراض أقل وضوحاً .

وأوضح سميث مذهبين فيما يتعلق بأهمية محتوى المنهج . يتعلق أحدهما بإستخدامات المعرفة أما الثانى بمنافع التعليم المدرسى للأفراد والمجتمع . إلا أن عدداً من مشكلات المنهج التى تنبع من إتخاذ المحتوى والتعليم المدرسى فى الإعتبار هى مشكلات كبيرة ، ويبدو أنها مجال مثمر للبحث النظرى فى تصميم المنهج والتقويم .

والموضوع الثالث الذى يمكن ترديده يتعلق باختيار المحتوى أكثر من تعلقه بعما إذا كان إعداد الأهداف يجب أن يكون خطوة أولى فى التخطيط للمنهج . وهو حقيقة موضوع لتعريف المنهج ولكنه يظهر فى المسح النظرى تحت مثل هذه العناوين « المنهج الحقيقى ،المنهج الخفى ، المنهج المكتوب ، المرشد » وماشابه ذلك .

والتخطيط للمنهج فى الانجليزية هى طريقة تقليدية تتمشى مع أنشطة تطوير المنهج التقليدية ويدور النشاط حول ملاحظة المعلمين لما تعلموه كتصورات ، مهارات ومواقف بالنسبة لموضوع عام كالجغرافيا أو التاريخ إلى جانب الوقت المستغرق فى كليهما . وتذكر الإنجليزية : وتبدو مدارس الأقاليم أنها لاتستوعب الحقيقة الرئيسية للحياة . وتميز الإنجليزية بوضوع بين فكرتين عن ماهية المنهج ـــ إحداهما المرشد والأخرى هى مايحدث داخل الفصل كما يفسره المعلمون .

وقد عرَّف آبل المنهج الخفى بأنه التدريس التكتيكى للقاعدة الكبرى من التلاميذ ، القيم ، المزاج الخاص بالتلاميذ الذى يتمشى مع التوقعات القانونية ونظم المدارس اليومية الداخلية والخارجيه لعدة سنوات .

وليس هذا موضع تناول محاسن أو مساوىء تخطيط المنهج (المنهج الحقيقى) أو المنهج الخفى . والنتيجة المتضمنة واضحة . ويبدو لى أن النتيجة من وجهة نظر تطوير المنهج هى : ماالذى نضع له النظرية ؟ هل هى ماذا يحدث داخل الفصول ؟ هل هى آثار كل من المعرفه الجيده والرديئه ؟ ام هل هى ماذا يحدث للطلاب نتيجة لحضورهم واشتراكهم فى العمل المدرسى ؟ وتعتبر هذه النتيجه مشكلة أوليه لواضع المنهج .

الخلاصة

SUMMARY

هناك مناقشة أخرى من خلال مجال المنهج وتصميمه أكثر من أى شىء آخر . ومحاولة إجراء ملخص كامل لكل ما صدر فى هذا المضمار سوف تكون تكرارا لما قيل سابقاً فى هذا الفصل . وللتلخيص سوف أوضح فقط ما جوانب تصميم المنهج ؟

إن كل ما صدر فى مجال تصميم المنهج يتعلق بمفهوم واحد يتمثل فى هذا التساؤل : ما هو المنهج ؟ وكما وضح فى الفقرات ، السابقة فإن تصميم المنهج أمر مختلف للفرد الذى يعرف المنهج كمجموعة من مخرجات التعلم إذا ما قورن بفرد يعرف المنهج ككل بالخبرات التى يتلقاها الطلاب فى المدرسة . ويختلف المفهومان اختلافاً واضحاً لو اعتبرناهما وجهتى نظر متباعدتين ، وستظهران أقل الاختلافات لأولئك الذين يتصورونه (المنهج) مختلفاً عن هذين المذهبين .

ويختلف الناس حول ما إذا كان المنهج يجب أن يكون وثائق مكتوبة أم لا . ولا يمكن حل معظم النتائج الأخرى فيما يتعلق بتصميم المنهج لو قبل الفرد فكرة أن المنهج ليس وثيقة مكتوبة . ومع أخذ هذه الافتراضات فى الاعتبار ، يمكن مراجعة النتائج المتعلقة بسمات الوثيقة أو محتوى المنهج . وتُبسط سمات

الوثيقة لو اعتبرنا المنهج مجموعة من مخرجات التعلم المتوقعة ، أو أهداف سلوكية . ويمكن تعريف المخرجات الخاصة فى إطار خاص مثل المواد التى تقدم فى المدرسة . وعلى النقيض .. لو توقعنا اشتمال محتوى ثقافى فى المنهج ليساعد فى تحقيق الأهداف أو الأغراض ، ثم نبحث عن الوسائل لتنظيم ذلك المحتوى الثقافى . وعند تلك الجزئية هناك نتيجة نظرية حقيقية بين واضعى المنهج المعاصرين هى : هل سيكون اختيار المحتوى الثقافى عند مستوى التخطيط التعليمى ، أم عند مستوى التخطيط للمنهج ؟

تاريخياً .. هناك عدة نتائج عن طبيعة المحتوى الثقافى الذى يجب أن يشمله المنهج ، إلا أن المناقشة عادة تدور حول تنظيم هذا المحتوى ؛ هل ينظم منطقياً أم نفسياً ؟. وقد يفسر هذا كموضوع محورى فى مقابل التعلم القائم على الخبرة من حيث تنظيم المحتوى الثقافى . وحديثاً .. تركزت النتيجة على المحتوى الثقافى الإسمى وعمليات التعلم . وهناك مجموعة ثالثة من النتائج تدور حول ما إذا كان من المفروض أن نضمن مواد تعليمية (تثقيفية) فى المنهج بنفس درجة تخصصها . وفى حالة اشتمالها فى المنهج ، فهى بدورها تشتمل على أشياء مثل مواد تعليمية مقترحة وأنشطة تلاميذ . وتعكس هذه النتيجة التعريف مرة أخرى . وتظهر هذه النتيجة فقط حينما ينضم المنهج أو نظريته إلى تخطيط المنهج ، وكذلك تخطيط الطرق التعليمية كجزء من تصميم المنهج . ويقع العديد من كُتَّاب المؤلفات المنهجية فى هذه المجموعة الأخيرة ، فى حين لا يميل إليها كثيراً أولئك الذين يكتبون عن نظرية المنهج .

ويقع النقد الحديث لتصميم المنهج فى مناقشة ترتيب الأهداف كجزء من المنهج ، ومعايير اختيار محتوى المنهج واختيار المعانى التى يجب تضمينها فى المنهج ، وعلاقتها بالأبعاد الأخرى للتعلم .

قراءات مقترحة

SUGGESTED READINGS

Alberty, Harold B. and Alberty, Elsie J. *Reorganizing the High School Curriculum.* 3d ed. New York: The Macmillan Company, 1962.

Alexander, William M. *Changing Curriculum Content: Report of the Conference on Curriculum Content.* Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, NEA, 1964.

Alpren, Morton (ed.). *The Subject Curriculum: Grades K-12.* Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Books, Inc., 1967.

Ammons, Margaret. "The Definition, Function, and Use of Educational Objectives," *The Elementary School Journal,* 62:432–436, May 1962.

Ammons, Margaret and Gilchrist, Robert S. *Assessing and Using Curriculum Content.* Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, NEA, 1965.

Anderson, Dan W., Macdonald, James B., and May, Frank B. (eds.).

Strategies of Curriculum Development. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Books, Inc., 1965.

Apple, Michael W. *Ideology and Curriculum.* Boston: Routledge & Kegan Paul, 1979.

Beauchamp, George A. *The Curriculum of the Elementary School.* Boston: Allyn & Bacon, Inc., 1964.

Beckner, Weldon, and Cornett, Joe D. *The Secondary School Curriculum: Content and Structure.* New York: Intext Educational Publishers, 1972.

Bloom, Benjamin S. (ed.). *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I. Cognitive Domain.* New York: Longmans, Green and Company, 1956.

Broudy, Harry S. "Components and Constraints of Curriculum Research," *Curriculum Theory Network,* 5:16–31, Spring 1970.

Broudy, Harry S., Smith, B. Othanel, and Burnett, Joe R. *Democracy and Excellence in American Secondary Education.* Chicago: Rand McNally & Co., 1964.

Bruner, Jerome S. *The Process of Education.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1961.

Educational Policies Commission. *The Central Purpose of American Education.* Washington, D.C.: The Commission, 1961.

Elam, Stanley (ed.). *Education and the Structure of Knowledge.* Chicago: Rand McNally & Co., 1964.

English, Fenwick W. "Curriculum Mapping," *Educational Leadership,* 37:558–560, April 1980.

Firth, Gerald R. and Kimpston, Richard D. *The Curricular Continuum in Perspective.* Itasca, Ill.: F. E. Peacock Publishers, Inc., 1973.

Ford, G. W. and Pugno, Lawrence (eds.). *The Structure of Knowledge and the Curriculum.* Chicago: Rand McNally & Co., 1964.

Foshay, Arthur W. "A Modest Proposal," *Educational Leadership,* 18:506–516, May 1961.

Frost, J. L. and Rowland, G. T. *Curricula for the Seventies.* New York: Houghton-Mifflin Company, 1969.

Heath, Robert W. (ed.). *New Curricula.* New York: Harper & Row, 1964.

Huebner, Dwayne (ed.). *A Reassessment of the Curriculum.* New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1964.

Hughes, Philip. "Decisions and Curriculum Design," *Educational Theory,* 12:187–192, July 1962.

Inlow, Gail M. *The Emergent in Curriculum.* 2d ed. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1973.

Johnson, Mauritz, Jr. "Definitions and Models in Curriculum Theory," *Educational Theory,* 17:127–140, April 1967.

Kearney, Nolan C. *Elementary School Objectives: A Report Prepared for the Mid-Century Committee on Outcomes in Elementary Education.* New York: Russell Sage Foundation, 1953.

King, Arthur R. and Brownell, John A. *The Curriculum and the Disciplines of Knowledge.* New York: John Wiley & Sons, Inc., 1966.

Kliebard, Herbert M. "Reappraisal: The Tyler Rationale," *The School Review,* 78:259–272, February 1970.

Krathwohl, David R., Bloom, Benjamin S., and Masia, Bertram B. *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook II. Affective Domain.* New York: David McKay Company, Inc., 1964.

Krug, Edward A. *Curriculum Planning.* Rev. ed. New York: Harper & Row, 1957.

Merritt, Eleanor and Harap, Henry. *Trends in the Production of Curriculum Guides.* Nashville: Division of Surveys and Field Service, George Peabody College for Teachers, 1955.

Michaelis, John V., Grossman, Ruth H., and Scott, Lloyd F. *New Designs for the Elementary School Curriculum.* New York: McGraw-Hill Book Company, 1967.

Parker, J. Cecil and Rubin, Louis J. *Process as Content: Curriculum Design and the Application of Knowledge.* Chicago: Rand McNally & Co., 1966.

Passow, A. Harry (ed.). *Curriculum Crossroads.* New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1962.

Phenix, Philip H. *Realms of Meaning.* New York: McGraw-Hill Book Company, 1964.

Ragan, William B. and Shepherd, G. D. *Modern Elementary Curriculum.* 4th ed. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1971.

Saylor, J. Galen and Alexander, William M. *Planning Curriculum for Schools.* New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1974.

Smith, B. Othanel. "The Curriculum: Content and Utility," *Theory into Practice,* 15:191–197, June 1976.

Smith, B. Othanel, Stanley, William O., and Shores, J. Harlan. *Fundamentals of Curriculum Development.* Rev. ed. Yonkers-on-Hudson, N.Y.: World Book Company, 1957.

Stratemeyer, Florence B., Forkner, Hamden L., McKim, Margaret C., and Passow, A. Harry. *Developing a Curriculum for Modern Living.* 2d

ed. New York: Bureau of Publication, Teachers College, Columbia University, 1957.

Taba, Hilda. *Curriculum Development: Theory and Practice.* New York: Harcourt, Brace and World, Inc., 1962.

Taylor, Philip H. *Purpose and Structure in the Curriculum.* An Inaugural Lecture delivered in the University of Birmingham, England, on November 3, 1966.

Tyler, Ralph W. "Curriculum Organization," *The Integration of Educational Experiences.* Fifty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part III. Chicago: The University of Chicago Press, 1958, pp. 105–125.

Unruh, Glenys G. (ed.). *New Curriculum Developments.* Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, NEA, 1965.

الفصل السابع

هندسة المنهج

* أنظمة التعليم المدرسى .
  - نظام المنهج .
  - النظام التعليمى .
  - النظام التقييمى .
  - قضايا نظرية .
* مجال هندسة المنهج .
* إشتراك الهيئة العاملة .
  - مستويات المشاركة .
  - المجال والإشتراك .
* تخطيط المنهج .
  - العبارات الممثلة للمناهج .
  - قضايا نظرية .
* تنفيذ المنهج .
* تقويم المنهج .
* الخلاصة .
* قراءات مقترحة .

هندسة المنهج

CURRICULUM ENGINEERING

إن عبارة هندسة المنهج Curriculum Engineering كعنوان لهذا الفصل تحتاج إلى تفسير (شرح). وهناك جزء كبير من الكتابات النظرية فى المنهج قد تناول المشكلات المتعلقة بتخطيط المنهج وتطويره أو تحسينه ، مركزاً بذلك على إنتاج مناهج أو مواد فى المناهج curriculum materials . لكن هناك جزءًا أقل ــ لكنه أكثر حداثة من الكتابات النظرية ــ قد ركز على عمليات تنفيذ المنهج وتقويمه . وقد نتكلم عن عمليات تخطيط المنهج وتنفيذه وتقويمه كعمليات أساسية لنظام المنهج Curriculum system . ونظام المنهج عبارة عن طريقة أو نظام system لصنع القرار فيما يتعلق بوظائف المنهج التى تعتبر جزءًا من العمليات الكلية للتعليم . وكما أشرنا .. فالنظام له ثلاث وظائف رئيسية (أولية) :

١ ــ أن ينتج produce منهجاً .
٢ ــ أن ينفذ implement المنهج .
٣ ــ أن يقيم أو يقدر appraise فعالية المنهج ونظام المنهج .

كما أن العنصر الرئيسى the primary ingredient فى إحداث هذه الوظائف هو صنع القرار عن طريق الأشخاص المشتركين . كما أن مهام صنع القرار يؤثر فيها كل من طبيعة المهام ، وعدد الأشخاص المشتركين . وتتطلب التعقيدات complications هندسة بشرية (إنسانية) ذكية إذا كان لهذه الوظائف أن تُنفذ بفعالية . ومن ثم ، فإن عنوان هندسة المنهج يُستخدم ليمثل كُلًّا من النظام وديناماياته أو محركاته الداخلية internal dynamics .

وتتكون هندسة المنهج من كل العمليات الضرورية لجعل نظام المنهج وظيفياً فى المدارس . ويمثل مديرو المدارس وموجهو المناهج curriculum directors المهندسين الرئيسيين فى نظام المنهج . ويمكن أن يساعد

هؤلاء أفراد أو طاقم استشارى consultative personnel من خارج النظام المدرسى . وهم ـــ أى المهندسون ـــ يقومون بتنظيم وتوجيه تناول المهام والعمليات المختلفة التى ينبغى أن تستمر بالنسبة للمنهج من أجل تخطيطه وتنفيذه فى الفصول من خلال البرنامج التدريسى ، ومن أجل تقويمه ومراجعته فى ضوء البيانات (المعلومات) المتجمعة من خلال التقويم . وهكذا ، فإن هندسة المنهج تشتمل على مجموعة الأنشطة الضرورية لإبقاء منهج المدرسة فى حالة ديناميكية .

وفى هذا الفصل ، سيتم تحديد مجال أنشطة هندسة المنهج عن طريق تحديد مجالات الاهتمام النقدية فى أى نظام للمنهج ، وعن طريق توضيح كيفية ارتباط الاختيارات البديلة alternative choices بالأوضاع (الوظائف) النظرية المختلفة . وقبل التحول إلى هذه الاختيارات النقدية ، فإنه من الضرورى بالنسبة لنا أن نصف بطريقة أكثر دقة الخاصية الدقيقة للأنظمة الأكثر أهمية الخاصة بالتعليم ، وكذا سمات نظام المنهج .

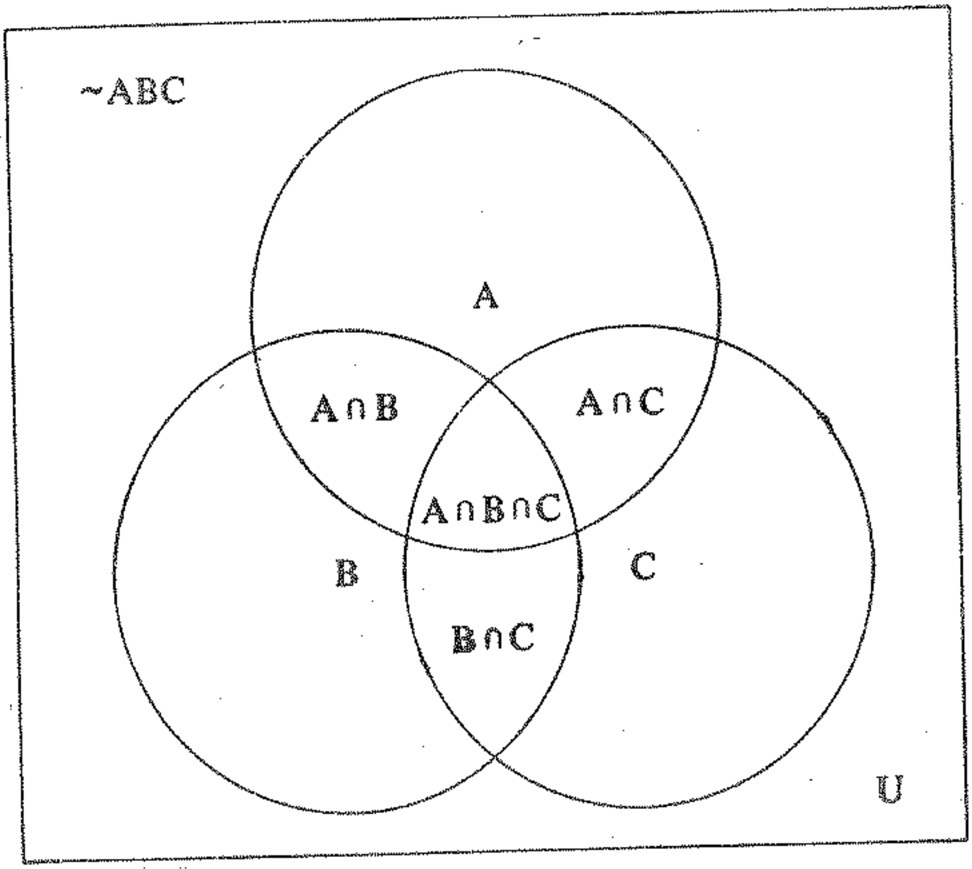
أنظمة التعليم (المدرسى)

SYSTEMS OF SCHOOLING

هناك طريقة مناسبة للمُنَظِّرين theorists والممارسين practitioners كى يحددوا طريقة أو نظام المنهج وأدواره الموصوفة ، ألا وهى ملاحظة مكانه بين الأنظمة الأخرى للتعليم . وتعتبر أنظمة التعليم المدرسى مجموعة تكوينات إجرائية operational constructs تفسر خاصية التعليم المدرسى ، والتى لها سمات داخلية يمكن تحديدها . ويمكن توضيح ذلك بالرسم التخطيطى . ومن هذه الرسوم التخطيطية (الشكل رقم ٨) ، الذى نجد فيه لغة (فئة) العلاقات التى تستخدم فى تفسير العلاقات المتداخلة بين الأنظمة المختلفة للتعليم المدرسى . ويدل الرمز U على الفئة الشاملة the universal set ، أو فئة أو شمول الحديث universe of Discourse ، والتى تمثل التعليم المدرسى . أما الفئة الفرعية B فتمثل النظام التعليمى the instructional system . وتمثل الفئة الفرعية C نظام التقويم the evaluation system . أما الفراغ المتبقى داخل الرمز U فيمثل كل الفئات الفرعية subsets أو أنظمة التعليم المدرسى غير الواردة فى C,B,A . وقد يكون النظام الإدارى the administrative system ، ونظام خدمات العاملين ، ونظام التوجيه أو الإرشاد guidance systems . وهكذا ، فإن اهتمامنا الرئيسى هنا متعلق بالأنظمة الثلاثة : المنهج ، والتعليم ، والتقويم ، لأنها تميز الطبيعة الجوهرية للتعليم المدرسى أكثر من غيرها .

وتعتبر فئة التقاطع set intersections الموضحة فى (شكل ٨) شيقة وممتعة ، حيث أنها تمثل تفاعلات اثنين أو أكثر من الأنظمة الثلاثة . ومثل هذا التفاعل للأنظمة يصور (يصف) الاستمرارية continuity بين المنهج curriculum ، والتعلم instruction ، والتقويم evaluation . وهو أيضا يؤيد القول بأنه لاتوجد حدود قاطعة مميزة بين الأنظمة ، وأن الأنظمة لها أغراض مشتركة .

شكل رقم (٨) : شكل تخطيطي يوضح أنظمة التعليم المدرسى .



U = المجموعة الشاملة (أنظمة التعليم المدرسى) .

~ABC = كل أنظمة التعليم المدرسى ، ماعدا الأنظمة A, B, and C .

A = نظام المنهج the curriculum system

B = النظام التدريسى the instructional system .

C = نظام التقويم .

A ∩ B = تقاطع النظام A والنظام B .

B ∩ C = تقاطع النظام B والنظام C .

A ∩ C = تقاطع النظام A والنظام C .

A ∩ B ∩ C = تقاطع النظام A, B, C .

فعلى سبيل المثال ، فإن تقاطع المنهج والتدريس قد يمثل وظائف مثل : التخطيط للتنفيذ ، وتخطيط الدرس lesson planning ، وتخطيط المعلم ــ التلميذ Teacher - Pupil Planning وهذه الوظائف تسد الفجوة بين القرارات المتعلقة بما يُدرَّس What to teach ، والقرارات المتعلقة بكيفية التدريس How to teach . أما تقاطع المنهج والتقويم ، فإنه قد يمثل تقويم درجة (مدى) تنفيذ المنهج ، وتقويم استخدام المعلم

للمنهج ، وتقويم تنظيم المنهج curriculum organization ، أو التغذية الرجعية للمعلومات من التقويم من أجل مراجعة المنهج . تسد وهذه الوظائف الفجوة بين القرارات المتخذة بشأن ما يدرس what to teach ، والأحكام judgments الصادرة بشأن القدرة على التنبؤ predictability ،وأحقية ، أو قيمة worth هذه القرارات . أما تقاطع التدريس والتقويم ، فإنه يمثل الوظائف التي-تسد الفجوة بين الأنشطة المتعلقة بتنفيذ القرارات بشأن كيفية التدريس what to teach ، وتقويم تلك الأنشطة عن طريق وسائل مثل : الاختبار التشخيصى عن طريق المعلم ، والتقويم الذاتى للتلاميذ pupile self- evaluation ، وتقويم أداء التدريس appraisal of teaching performance ، أو تقويم مواد (التعليم) . أما تقاطع الأنظمة الثلاثة ، فهو يمثل ذروة ميدان التعليم المدرسى . ويمثل هذا التقاطع نقاط أو جوانب تعلم التلميذ ، التى يهدف إليها نظام المنهج ، والتى يتم البحث عنها من خلال النظام التدريسى ، ويتم ملاحظتها فى نظام التقويم . فكل الأنظمة تشير إلى جوانب تعلم التلميذ . كما أن كل الأنظمة تسهم بدرجة ما فى تعلم التلميذ . ويمكننا أن نزيد من الفروق بين الأنظمة الثلاثة كما هو موضح فى (شكل ٩) عن طريق الإشارة إلى بعض السمات الخاصة بكل نظام بشىء أكثر تفصيلًا .

نظام المنهج

THE CURRICULUM SYSTEM

إن الغرض العام لنظام المنهج ــ كأحد الأنظمة العديدة للتعليم المدرسى ــ هو إعطاء إطار لتحديد ما يجب أن يُدرّس فى المدارس ، ولتوظيف (استخدام) تلك القرارات كنقاط انطلاق لتطوير استراتيجيات التدريس . فكل مدرسة ، أو كل منطقة مدرسية تقوم بشىء من التخطيط من أجل التعليم المدرسى ، وتنفيذ التدريس ، وتقييم النتائج أو النواتج outcomes . ومع هذا ، ففى كثير من المدارس والأحياء districts يكون التنظيم لقرارات المنهج خفياً أو غير مرئى invisible ،بدلًا من أن يكون مرئياً visible . وغير شعورى (لا شعورى) ، بدلًا من أن يكون شعورياً . وعشوائياً randon ،بدلًا من أن يكون عقلانياً rational . وعندما تسود مثل هذه الحالة ، فإننا لا نستطيع القول بأن هناك نظاماً . ولكن عندما يتم استخدام تنظيم مقصود وثابت لتخطيط المنهج ، وتنفيذه وتقويم فعاليته ، فإننا نستطيع أن نقول بأن هناك نظام منهج .

إن لغة تحليل النظم مفيدة فى وصف السمات الأساسية لنظام المنهج . ويعتبر (شكل ٩) رسماً تخطيطياً لنموذج نظام المنهج باستخدام هذه اللغة .

ويتكون النظام من ثلاثة مكونات جوهرية :

١ ــ جسم (مجموعة) من بيانات المدخلات .

٢ ــ المحتوى والعمليات الضرورية لحفظ وبقاء النظام .

٣ ــ مُخرج النظام .

وفى شكل (٩) توجد بنود أو مداخل تحت كل من المكونات الثلاثة لتفادى تدخل أى وضع محدد فيما

شكل (٩) : نموذج نظام المنهج

المدخلات	محتوى وعمليات بقاء أو حفظ النظام	المخرجات
ـ الأسس التربوية	ـ اختيار (مسرح) عمليات المنهج	ـ منهج
ـ سمات المجتمع		
ـ شخصيات الأشخاص المشتركين	ـ اختيار مجموعات العمل	ـ معارف زائدة لدى المشتركين
ـ خبرة المنهج	ـ اختيار وتنفيذ الإجراءات العملية	
ـ المواد من التخصصات والمواد الأخرى	لتحديد الأهداف الخاصة بالمنهج	ـ اتجاهات متغيرة أى تغير اتجاهات
ـ القيم الاجتماعية والثقافية	لإختيار تصميم المنهج	
	للتخطيط والكتابة	ـ التزام بالسلوك
	ـ إقامة أو تصميم إجراءات التنفيذ	
	ـ تصميم إجراءات لتقييم ومراجعة المنهج	

يتعلق بهندسة المنهج . والغرض هنا هو توضيح ماهيَّةالنظام ، وكيف يعمل ، بغض النظر عن الاختيارات المحددة التى يقوم بها أى فرد أو جماعة داخل إطار النظام العام . وسوف نعود للاختيارات المحددة فيما يتعلق بعمليات المنهج بعد ذلك .

بيانات المدخلات input data : إن وظيفة بيانات المدخلات هى إعطاء طاقة للمحتوى والعمليات التى تبقى على الحالة الثابتة أو المُطَّردة للنظام . والطاقة فى هذه الحالة هى القوة الدافعة والفكرية (الذهنية) التى تُحدثها قوى مثل : الأسس التربوية educational foundations ، وسمات المجتمع ، والشخصيات المشتركة ، وخبرة المدارس بشئون المنهج ، والكم الكبير من المعارف البشرية المتراكمة والمصنفة فى التخصصات والمواد الدراسية الأخرى ، والقيم الاجتماعية والثقافية المناسبة . وهناك الكثير من الفئات المحددة لبيانات المدخلات ، مما يمكن إضافته للقائمة الموضحة فى (شكل ٩) ، مثل : المواد التجارية commercial materials ، والإسقاطات أو تقدير الاحتمالات projections من الأبحاث ، وبيانات الملاءمة التكنولوجية technological feasibility data ، والحاجات والاهتمامات المحددة المتعلمين ، على سبيل المثال لا الحصر .

فبيانات المدخلات تشكل مصادر سلطة ، ومصادر لأفكار جديدة ، وطرق عامة للسلوك فى تنفيذ وظائف المنهج curriculum funcutions . فوظائف المنهج يمكن تنفيذها على مستوى بقاء أو حفظ النظام . فأثناء عمليات حفظ النظام ، يجب اختيار المعلومات ، والإجراءات ، والقيم الملائمة من مصادر المدخلات .

إن أى نظام يتسم بمجموعة معروفة من الأنشطة التى تجعل النظام يعمل ويحفظ (يُبقى) نفسه . ويوضح شكل (٩) الوظائف الأساسية التى ينبغى أن تستمر بالنسبة لنظام المنهج كى يستمر ويبقى . وسوف نذكرها هنا باختصار ، لأنها تمثل مجالاً لقضية أساسية فى المنهج . أما الاختيارات الأساسية بينها ، فسوف يتم مناقشتها بالتفصيل فيما بعد . وهناك ترتيب متسلسل seauential order للطريقة التى بها يتم ذكر هذه الوظائف فى شكل(٩) . والاختيار الأول الذى يجب أن يقوم به المسئولون فى السلطة those in authority من أجل التعليم المدرسى هو المسرح أو المناخ arena الذى تحدث فيه أنشطة المنهج curriculum activities . والمسرح أو المناخ هو المكان الذى يتم فيه تخطيط المنهج ، ويتم فيه أيضا توجيه وظائف التنفيذ . فإذا ما تم القيام باختيار المناخ (المسرح ــ البيئة) ، يمكن اختيار الأشخاص الذين يشتركون فى صنع القرار الخاص بالمنهج curriculum decision making . وإذا ما تم تحديد الأشخاص ، يمكن تخطيط إجراءات العمل لتحديد الأهداف المنهجية (الخاصة بالمنهج) curricular gools ، ولاختيار تصميم للمنهج ، ولتطوير تفاصيل التصميم details of the design ، ولكتابة المنهج . فهناك إجراءات يجب تخطيطها للانتقال من نظام المنهج إلى نظام التدريس (التعليم) . وهذه تمثل خطط التنفيذ . وأخيراً ، هناك حاجة لعمل خطط لتقيم مُخرج output نظام المنهج ، والبيانات المستخدمة لمراجعة كل من المنهج وأنشطة نظام المنهج . وكل هذه العناصر لها ما يبررها لما قد يسمى نظام منهج .

المخرجات output : إن أوضح مُخرج لنظام المنهج ، وأكثرها ضرورة هو منهج مخطط a planned curricuium ، وهو المخرج الرئيسى الذى يمكن ملاحظته . أما المخرجات الأخرى مثل التغير فى اتجاهات المعلمين والمشاركين الآخرين فى النظام ، والمعارف الزائدة للمشاركين ، لأن عملية التخطيط كانت تربوية educative (أى مربية) ، والتزام من جانب المعلمين وقادة المدارس لتنفيذ وتقيم المنهج ، فهى حقيقية أيضاً مثل المنهج المخطط ، لكنها ليست مرئية على نحو مباشر .

وللمدارس تاريخ طويل فى تخطيط المنهج ، لكن القليل منها هو الذى قام بفحص مخرجات outputs تلك الجهود . وأكثر من ذلك ، فإن القائمين على تنفيذ المنهج أو مُطَبِّقيه لهم خبرة ضئيلة فى استخدام نتائج فحص مخرجات المنهج كبيانات تغذية رجعية feedback data لتحسين المزيد من جهود المنهج (فى مجال المناهج) . ولكى نُقيِّم حجم هذه المخرجات ، ينبغى علينا تصميم مقاييس لتحديد الملامح أو الصفات traits

الداخلة وحجمها . وإن بناء وتطوير هذه الأدوات التى تعطينا هذه المقاييس يحتاج إلى أن يصبح من بين الخطوات التالية فى بحوث المناهج curriculum research .

ولقد قام كونران Conran بجهود رئيسية فى هذا الاتجاه ، وذلك بدراسة العلاقة بين متغيرات عديدة فى نظام هندسة المناهج بطريقة ما ، بحيث تمَّ بها تحديد تأثير العوامل الفاعلة أو المؤدية performers فى نظام المنهج . وتم تحديد درجة العلاقة بين متغيرات ، مثل : القيادة الرئيسية ، واتجاهات المعلم teacher attitudes وتدريب وخبرة المعلم teacher experience and training ، وأداء المعلم teacher performance ، وجنس الطالب student sex ، ومعامل الذكاء intelligence quotient ، وتحصيل الطالب student achievement . ومع هذا ، لاتزال هناك حاجة لإنجاز المزيد من القياس الدقيق للمتغيرات ، والمزيد من استكشاف الطرق الممثلة representative ways لِنَمْذَجَةِ العلاقات أو جعلها فى نماذج modeling ، ومزيد من الدراسة للعلاقات الإضافية ، التى تلاحظ تأثير متغيرات مثل المناخ المدرسى school climate وحركة الطالب student motivation .

النظام التعليمى INSTRUCTIONAL SYSTEM

لتوضيح الفروق والعلاقات بين بيانات المدخلات ، وحفظ (بقاء) محتوى وعمليات النظام ، ومخرجات نظام التدريس فى مقابل نظام المنهج ، فقد ورد شكل رقم (١٠) . ويمكن ملاحظة أن المنهج الذى كان المخرج الرئيسى لنظام المنهج هو مُدخل رئيسى (أساسى) principal input لنظام التعليم instructional system . وهناك مدخلات أخرى تختلف طبقاً لخاصية النظام . ومع ذلك ، فإنه من المهم أن نلاحظ الاختلافات بين محتوى وعمليات حفظ (بقاء) المنهج المتضمنة فى نظام التعليم ، بالمقارنة لتلك الموجودة فى نظام المنهج . فمثل هذه المقارنة تحدد بالفعل ــ بألفاظ حسية (مادية محسوسة) ــ الاختلافات البيئية والوظيفية بين نظام التعليم ونظام المنهج . كما أن المخرج الرئيسى لعملية نظام التعليم يجب أن يكون أوْجُه تعلم (جوانب تعلم) التلميذ .

النظام التقييمى THE APPRAISAL

والشكل رقم (١١) يوضح نموذج لنظام التقيم . وقد صمم ليكون بمثابة خط بيانات تغذيه رجعية لكل من النواتج وعمليات نظام المنهج والنظام التعليمى .

ويخدم هذا النظام التقييمى أى نظام آخر مثل النظام الإدارى أو نظام الخدمة الطلابية ، ولكن مثل هذه النظم ليست محل إعتبار فى هذا المجال ومما يجب تأكيده هنا فى هذا النظام كل من المحتوى والعمليات ، وظائف الجماعات المختلفة مقارنة بالجوانب المتضمنة فى نظام المنهج ونظام التعليم . وتأتى المدخلات الخاصه بالنظام من كلٍ من نظام المنهج والنظام التعليمى وكذلك المعرفه بعمليه التقويم . وعلى التوالى تقود المخرجات الى نظام المنهج والنظام التعليمى لتحقيق الحركة الديناميكيه للتغذيه الرجعية وتصحيح مسارات العمليات المدرسية الاساسية .

شكل (١٠) : نموذج للنظام التعليمي

المدخلات	المحتوى والعمليات للمحافظة على النظام	المخرجات
ـــ المنهج	ـــ تطوير استراتيجيات التدريس بما فيها السلوك المحدد للنتائج .	ـــ أوجه تعلم التلميذ
ـــ خصائص المدرس	ـــ تطوير استراتيجيات التلميذ ـــ المعلم .	ـــ تعريف الحاجة لتغيير المنهج
ـــ خصائص التلميذ	ـــ اختيار المواد التعليمية والأجهزة والمصادر الأخرى .	ـــ تعريف الحاجة للتغيير في الممارسات التعليمية .
ـــ مصادر المجتمع المحلي		
ـــ المواد التعليمية المتاحة	ـــ تنظيم التلاميذ .	ـــ معلومات للتفسير
ـــ توفير التسهيلات	ـــ تنفيذ الاستراتيجيات من خلال الأنشطة الممثلة في الدراسة الفردية والجماعية	
ـــ المصادر المالية	ـــ التعليم البرنامجي ـــ الزيارات الميدانية ـــ الاستراتيجيات المتعلقة بالاختبار .	
ـــ المصادر المكتبية		
ـــ القيادة		
	ـــ تقييم المعلم لنفسه وعن طريق الآخرين .	

شكل (١٢) : نموذج لنظام التقييم

المدخلات	المحتوى والعمليات للمحافظة على النظام	المخرجات
ـــ المنهج	ـــ اختبار تحصيلي	ـــ المعلومات عن تغيير المنهج
ـــ البيانات المتعلقة بالنظام التعليمي	ـــ نظام التسجيل الفكاهي (الخاص بالطرائف) .	ـــ المعلومات عن تحسين العملية التعليمية .
ـــ الأساليب المعروفة		
ـــ وضع طرق للتقرير عن تقدم التلميذ	ـــ جمع المعلومات عن تنفيذ المنهج	ـــ المعلومات عن التفسير الإجتماعي
	ـــ جمع المعلومات عن حاجة تغيير المنهج	
ـــ مهارة البحث	ـــ جمع المعلومات عن كفاءة المعلم	
ـــ مواد الاختبار	ـــ التقرير عن تقدم التلميذ	
	ـــ البحث عن المشاكل المحددة	
	ـــ ترجمة العمليات المدرسية (العمليات الخاصة بالتعليم المدرسي)	

إن دراسة (كونران Conran) للعلاقات بين المتغيرات بالنسبة لنظام هندسة المنهج تعتبر محاولة أولية للحصول على نوع ما من التغذية الرجعية المطلوبة . وقد استخدمت الباحثة الرياضيات فى شكل معادلات تركيبية ذات شكل قصير . وبطريقة تحليل المسار لتحديد قوة العلاقات المفترضة ونَمْزَجَة العلاقات لُوحِظَ أنه توجد فروق بين المديرين (النُّظَّار) فى فعالية القيادة ، وفى طرق تقدير أداء المعلمين ، بالمقارنة بالطريقة التى يدرك بها المعلمون أداءهم الشخصى . وقد تَمَّتْ ملاحظة العلاقة بين متغيرات المدير والمدرس والطالب . وهذا النوع من المعلومات والتحليل المستقبلى ذات الطبيعة الأكثر تعقيداً يمكن أن يبدأ بإعطاء الأفراد العاملين بالمدارس نوعاً من التغذية الرجعية الضرورية لتخطيط برامج الخدمة المتفردة ، ولتحسين الممارسات العملية ، ولتوضيح ومراجعة السياسات والممارسات فى المنهج والنظام التعليمى .

قضايا نظرية
THEORETICAL ISSUES

من الواضح بالنسبة للقارىء أن هناك فروقاً واضحة فى مجالات المنهج والنظام التعليمى. ورغم أن البعض قد يعتقد أنهما شيء واحد ، لكن شكل النظامين بالنسبة لمصطلحات المحتوى وعمليات الصيانة والمحافظة على النظام التعليمى يُظْهِر التعقيد الموجود فى كلا النظامين ،والذى قد ينتج عن الفهم الخاطىء للفرد . وبغض النظر عن الموجود ، فإن واضعى نظريات المناهج قد يجدون استجابة سريعة لجهودهم بالنسبة لهندسة أنظمة المناهج ، أكثر من اى مجال آخر من مجالات المناهج . وقد يرجع السبب الرئيسى لذلك إلى الخبرة الكبيرة المتوفرة عن تخطيط المناهج . ولكن الخبرة فى جوانب مثل :استخدام المنهج وتقويمه ، تعتبر بمثابة عناصر لا زالت تحتاج منا الكثير من التفكير والبحث . وفى الشكل العاشر توجد معظم الأشكال العامة لهندسة المنهج ، والتى قد تكون بمثابة بنية أساسية لكل من نظام المنهج بقسميه : المحتوى والعمليات . وباختصار يمكن أن تكون النتائج أو الصورة الواضحة كالتالى :

١ ــ المجالات والعمليات المختلفة التى تشغلها هندسة المنهج .
٢ ــ مشاركة الأفراد فى عمليات المنهج .
٣ ــ الوظائف والخطوات التى تستخدم فى تخطيط المنهج .
٤ ــ الخطوات لاستخدام المنهج وتنفيذه .
٥ ــ الخطوات المتبعة فى تقويم المنهج .

مجال هندسة المنهج
THE ARENA FOR CURRICULUM ENGINEERING

إن الخطوة الأولى لوضع نظام لهندسة المنهج هى تحديد المجالات المستوعبة لأنشطة المنهج المختلفة . لذلك ينبغى ألا يتم الاختيار بطريقة سريعة ، خاصة فيما يتعلق بالتلاميذ ، وبيئة المدرسة ، والإقليم ، وطبيعة المجتمع الممثل للدولة . ففى الولايات المتحدة نجد أن التعليم الرسمى له وظيفة فى الولايات المختلفة ، وبالتالى

فإن معظم الولايات بسلطاتها المختلفة تفرض سيطرة كاملة على المدارس المختلفة . وقد أدى هذا التصرف إلى السماح للسلطات العليا بوضع المسئولية فى يد السلطات المحلية بما فيها تطوير المنهج .

وفى بعض الحالات يكون هناك نوع من التشدد فى سَنّ قوانين التدريس فى بعض النواحى الثقافية فى المدارس مثل : بنية البيئة المحلية للمجتمع . وفى بعض الولايات يتم الاستعانة بمرشد للمنهج . ويعتبر هذا الشكل من اللامركزية مرتبطاً بطبيعة البيئة ، بحيث تصبح المدرسة كوحدة تعليمية صغيرة مسئولة عن صنع القرار فى المنهج . وبالرغم من ذلك كله ، فإن الكُتّاب ومخططى المنهج قد أعطوا اهتماما قليلا بالنسبة لمهارات مثل صنع القرار فى المنهج . وهناك محاولات لمراجعة مثل هذه الأمور الآن بسبب التأثير الكبير للحكومة الفيدراليه على التربية المدرسية . وفيما يتعلق بالاختيارات ، فقد أطلق مصطلح هندسة المنهج للإشارة إلى جوانب ترتبط بالتخطيط والاستخدام والتقويم . كذلك فإن مشكلة استخدام المنهج ينبغى أن تُحل على المستوى الفردى المدرسى ، حيث يقوم الأفراد بتطوير النظم التعليمية المرتبطة بالمنهج ، بغض النظر عن المكان الذى يتم فيه تخطيط المنهج .

وفى فرنسا — على سبيل المثال — يخطط المنهج على مستوى قومى تحت إشراف وزير التعليم . ويتم تحديد المنهج فى المدرسة . وفى هذه الحالة فإن مجال تخطيط المنهج فى الدولة يرجع أساساً إلى ظروف كل مدرسة . ومن المهم أن نلاحظ أن هذا القرار يرتبط بمجموعة من القرارات الأخرى فى هندسة المنهج ، وأن اشتراك الأفراد فى مختلف أنواع قرارات المنهج يعتمد أساساً على معرفتهم بطبيعة هذه المجالات .

اشتراك الهيئة العاملة

PERSONNEL INVOLVEMENT

هناك مجموعة ثانية للنتائج النظرية تكمن فى اختيار واشتراك الأفراد فى الوظائف المختلفة لهندسة المنهج (التخطيط — الاستخدام — التقويم) .

مستويات المشاركة *LEVELS OF INVOLVEMENT*

توجد أربع مجموعات على الأقل تشترك فى صنع القرار بالنسبة للمنهج ، وبالأخص فى تخطيط المنهج وهى :

١ — الموظفون المتخصصون الذين لهم خبرة بأبحاث تنظيم المنهج .
٢ — المجموعات المختارة والمكونة من موظفين مختصين ومدرسى الفصول .
٣ — المتخصصون فى كل فرع على حدة .
٤ — ممثلون عن المواطنين .
٥ — الطلاب .

يشترك عادة مع هؤلاء الموظفين المتخصصين فى المشروعات القومية للمنهج باحثون من الجامعات ، وذلك كله بهدف تحسين الآثار الخاصة بمهارات صنع القرار فى المنهج .

وقد استخدم هذا المستوى من الاشتراك على نطاق واسع فى المدارس المتواجدة بالمدن الكبيرة . وتعتبر مدينتا شيكاغو ولوس أنجلوس مثالين واضحين لذلك .

ويتضح مما سبق أهمية اشتراك المدرسين فى عملية تخطيط المنهج ، ولكن ليس فى المجالات المعقدة لنظام المنهج . ويتطلب اشتراك المدرسين توفير الوقت الكافى لهؤلاء المدرسين ، والطرق والوسائل المساعدة على نجاح هذا الاشتراك . كذلك يعتبر هذا الاشتراك عملاً إضافياًيؤديه المعلم بعد ساعات التدريس ، وبدون عائد مادى . وقد أشار كرول ومرفى إلى أن المفتاح الأساسى هو اشتراك المعلمين فى العمل . وأن إشراك مواطنين متخصصين فى تنظيم المنهج يعتبر مفيداً . ومن الضرورى أن يكون هؤلاء المواطنون من مجموعات متخصصة .

لقد تحدث الكثيرون عن اشتراك الطلاب فى قرارات المنهج ، لأنه من الضرورى أن يشترك الطلاب فى تقرير مايقدم فى المنهج . وقد أثار البعض سؤالًا عن مقدرة الطلاب بالنسبة لاتخاذ القرار الخاص بالمنهج . كذلك هناك عديد من التساؤلات عن نوعية الطلاب الذين يصلحون لمثل هذا الغرض .. هل طلاب المرحلة الأولى أم المرحلة الثانوية ؟

ورغم ذلك فهناك شك فى كلتا الحالتين . ولكن هذا الشك لايرقى إلى درجة استبعاد فكرة اشتراك الطلاب فى عملية المنهج .

المجال والاشتراك — *ARENA AND INVOLVEMENT*

إنه لَمِنَ المستحيل على أى فرد أن يؤمن باشتراك الأفراد فى تخطيط المنهج ، بدون أن يحتوى ذلك على وضع البدائل فى مجال هندسة المنهج . وفى الوقت الحالى ، فإن هناك جهوداً تبذل ـــ فى الولايات المتحدة ـــ لتعميق وإرساء قواعد لدور قطاعات الولايات فيما يتعلق بنظام التعليم ، واستراتيجيات المناهج .

تخطيط المنهج

CURRICULUM PLANNING

إن المهمة الأولى لهندسة المنهج هى عملية التخطيط . وهناك العديد من المحاولات التى كُتبت فى مجال تخطيط المنهج ، نادى بعضها بضرورة التطبيق والممارسة فى البيئة المدرسية ، وركز بعضها الآخر على هؤلاء الذين يجب أن يشتركوا فى تخطيط عملية المنهج .

وفى هذا الجزء ، سوف يستشهد مؤلف الكتاب بأمثلة للعبارات الممثلة للنماذج ، والتى أنجزها مُنَظِّرو

المنهج curriculum theorists ، والتى لها تأثير على موضوع تخطيط المنهج . وسوف تلى هذه الأمثلة مناقشة وحوار وثيق الصلة بتخطيط المنهج .

العبارات الممثلة للنماذج *EXEMPLAR STATEMENTS*

ربما كان أكثر الاقتباسات أهمية هو مرجع رالف تايلور Ralph Tyler فى عام ١٩٥٠ . ويُبرز تايلور فى نظرته للمنهج أربعة أسئلة رئيسية :

١ ــ ماهى الأهداف التربوية التى يجب أن تعمل المدرسة على تحقيقها ؟
٢ ــ ماهى الخبرات التربوية التى يمكن تقديمها لتحقيق هذه الأهداف ؟
٣ ــ كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية بطريقة فعَّالة ؟
٤ ــ كيف يمكننا أن نحدد ما إذا كانت هذه الأهداف قد حُققت أم لا ؟

إن تبريرات تايلور Tyler قد نَفَّذَها كليبارد Kliebard . وكانت تفصيلات هذا النقد غير مهمة ، بحيث لا نحتاج لذكرها هنا . ومع ذلك فهناك نقطتان نحتاج لذكرهما هنا .

النقطة الأولى : وهى حول استخدام كلمة الخبرات فى إحداث مبررات تخطيط المنهج ،أو فى أغراض وصف محتوى المنهج .

وكما أشرنا فى الفصل السادس من هذا الكتاب ، فإن الخبرة هى عملية فردية ، ومن الصعب ــ فى أغلب الأحيان ــ على المعلمين أو أى فرد آخر أن ينتقى تلك الخبرات .

والنقطة الثانية : وهى أنه على الرغم من أن مبررات (تايلور) للمنهج تتضمن تحركات شاملة ضرورية إلى تخطيط المنهج ، فإن تفاصيل اشتراك الأفراد فى مناخ arena اتخاذ القرار ، وخطوات العمل فى المنهج كلها غير موضحة .

وفى نموذجه الموجه حول تطبيق المنهج والبحث فى مجاله ، حدد (جودلاد Goodlad) أربعة مجالات من خلالها صنعت قرارات المنهج ، وهى : مجالات خاصة بالمجتمع ، ومجالات خاصة بالمؤسسات institutional ، ومجالات خاصة بالتعليم ، مجالات خاصة بالخبرة الشخصية personal experiential .

وافتراضاً .. فإن عناصر المنهج الواقعى substantive هى موضع الاعتبار فى كل مجال . ولقد تيقنت هيلدا تابا Taba حينما وصفت معظم الخطوات العامة المقبولة لتطوير المنهج ، التى يمكن تسميتها بعمليات تحديد الأهداف ، واختيار المحتوى المتوقع من تحقيق الأهداف ، وتطوير أسلوب تقويم ملائم للمنهج . وهى فى ذلك تعكس الأسلوب المشترك الأكثر أو الأقل قبولا عن طريق أنه بدلًا من تطوير الخطة العامة لبرْنامج المدرسة كخطوة مبدئية ، نجد أنه من المفيد كثيراً أن نبدأ بتخطيط وحدات التعليم والتعلم teaching-learning units . وفى مثل هذه الخطة ، فإن الوحدات يجب أن تقدم أسساً أو دعائم للتصميم العام . وكانت الخطوات التى اقترحتها لتطوير وحدات التعليم / التعلم هى :

تشخيص الحاجات ، صياغة الأهداف المحددة ، اختيار المحتوى ، تنظيم المحتوى ، انتقاء خبرات التعلم ، تقويم وفحص التوازن والتسلسل . إن الاقتراحات المقدمة من تابا Taba تبدو وكأنها تعكس ترتيب أو نسق نظامين من التعليم المدرسى هما المنهج والتعليم . وبمعنى آخر . فإن المنهج يجب أن ينبثق عن استراتيجيات تعليمية instructional strategies . بينما أوضح كل من سايلور Saylor وألكسندر Alexander فى نموذجهما الخاص بعمليات تخطيط المنهج محددات للمنهج ، والتى توجه مخططى المنهج فى مستويات عدة هى : القومية ، والدولة ، والنظام المدرسى ، والمدرسة ، وهيئة التدريس ، وجماعة المعلمين ، والمعلم كفرد . وعلى نحو تفسيرى .. فإن القرارات المأخوذة فى كل خطوة قد تؤثر على القرارات التالية المترتبة عليها ، كذلك تغير ابتداء من الدولة وحتى المعلم كفرد .

قضايا نظرية THEORETICAL ISSUES

إن الأمثلة الحالية حول عبارات تخطيط المنهج وصنع القرار تكون مفسرة وموضحة فى اختيارات مختلفة . وقد قدمت عن طريق مؤلفيها فى ضوء أبعاد تخطيط المنهج . فعلى سبيل المثال ، فإنهم يفسرون المرونة فى توزيع المشكلات مع انتقاء ما هو ملائم لبيئة معينة فى مجال تخطيط المنهج ، مع إشراك الأفراد فى عمليات التخطيط . وإثارة التساؤل حول ماهية البيئة ،والتى يجب أن تكون صالحة لتخطيط المنهج فى بعض النقاط المحددة ، تساعد على تكوين منتج لمفهوم المنهج .

وفى الحقيقة فقد أكد المؤلفون فى ميدان المناهج على أن تخطيط المنهج يسير وفقا لمستويات متباينة مثل : المستوى الخاص بالمجتمع ، ومستوى المؤسسات ، ومستوى حجرة الدراسة ، والمستوى المحلى ، والمستوى المدرسى ، أو مستوى المعلم . ولذكر أمثلة على ذلك ، تشير الى أن المؤلفين ببساطة لم يتوقعوا أى شيء يشبه منهج ما ، بحيث يمكن أن ينبثق من أى من هذه المستويات .

إن المشكلة التى نشأت نتيجة الجدل المستمر تفترض أن قرارات المنهج يمكن صنعها فى مستويات متعددة ، وربما يمكن إعادة النظر فيها أو حلها بتقرير أى نقطة حول ماهية الموضوع المرغوب تدريسه بالمدارس ، قد نقل إلى هؤلاء الذين يعطون القرار كيفيه شرح نتائج القرار الأول .

وفى هذه الحالة فإن أية قرارات تؤثر فى المنهج كمستوى أعلى أو مستوى سابق لصنع القرار ، يمكن اعتبارها مدخلات لعملية تخطيط المنهج .

ويبدو من غير المستحب أن نفترض أن هناك منهجاً قومياً ،ومنهجاً محلياً ، ومنهجاً مدرسياً ، ومنهج الفصل المدرسى ، أو منهج التعليم الفردى . وإذا كان لدينا كل هذه المناهج ، فإنه يبدو أن هناك اختلافاً كبيراً للغاية للمفاضلة بين أى منها داخل حجرة الدراسة .

إن المشكلات والاختيارات المتاحة لمُنظرى المنهج غير محددة . ولأن المتخصصين يتجه عددهم الى الانخفاض ، فإنهم يرغبون فى العمل فى جماعة ، مقدمين بذلك طرق تفكيرهم بصورة جماعية متكاملة . لذلك فإن عملية تنظيم تخطيط المنهج قد أصبحت أمراً مُلحاً وضرورياً .

لقد كان أحد الاختيارات فى تنظيم الأفراد للاشتراك فى تخطيط المنهج مرتبطاً فى المناقشة السابقة بمدن أو مراكز حضرية كبرى . ويتمثل هذا الاختيار فى أعضاء هيئة مركزية من المتخصصين فى المناهج curriculum specialists والمسئولين مسئولية رئيسية عن التصرف والقيادة leadership فى تخطيط المنهج . وربما يضاف إلى هذه المجموعة ممثلون لمعلمى الفصول الدراسية ، وللمديرين أو الإداريين administrators ، خارج جماعة الاستشاريين consultants ، أو ممثلى المواطنين . و التطبيق الأكثر شيوعاً بالنسبة للمدن أو الأحياء الكبرى هو أن يُنظِّم الأفراد المشتركون فى صورة لجان موضوعات لإعداد (كتب مرشدة) فى المناهج curriculum guides (أو توجيهات فى المناهج) للموضوعات المحددة (المقصودة) . وتميل كل لجنة إلى العمل على نحو مستقل ، بنتيجة مؤداها أن المنهج ككل the total curriculum يعتبر تجميعاً accumulation لمذكرات الموضوعات المنفصلة أو نشراتها . وعادة ما يوضع جدول لمراجعة الكتب المرشدة ، حتى أنها تُراجع كل ثلاث ، أو أربع ، أو خمس سنوات . وتتفرق اللجان عندما تتم مهمة التخطيط ، ويتم تكوين لجان جديدة فى وقت المراجعة التالية . ولقد قام هافيجهيرجوست Havighurst بالكتابة عن نظام من هذا النوع لمدينة شيكاغو .

وفى أحياء المدارس الصغيرة أو فى البيئة المدرسية وجد هناك مزيد من الإمكانات للخطط أو المشروعات التنظيمية . ففى مثل هذه البيئات ، من الملائم بالنسبة لمهندسى المنهج أن يشركوا كل أفراد المهنة وممثلى المواطنين المختارين إذا كانت هناك رغبة فى ذلك . والقاعدة التى يجب أن تُطبق فى مثل هذا النوع من الظروف (الحالات) هى خلق مؤسسات أو هيئات (تنظيمات) تؤدى الوظائف التى يجب أن تتم على نحو أفضل . ومن الأمور الشائعة بالنسبة لجماعات تخطيط المنهج curriculum planning groups أن يرأسها مجلس للمناهج a curriculum council أو لجنة لتدبير أو (تيسير) العمل . وفى ظل هذا الترتيب ، فإن للمجلس سلطة تنظيم الجماعات وإعادة تشكيلها ، إذ أن الخبرة تتطلب التغيير .

ولقد قام بوشامب Beauchamp بالكتابة عن الدراسات المتعلقة بآثار (نتائج) هندسة المنهج فى حى للمدارس الابتدائية فى ولاية الينوى . ومن أجل أغراض تخطيط المنهج ، فقد تم تنظيم كل المعلمين فى صورة لجان رأسية وأفقية . وكانت اللجان الرأسية تتكون من المعلمين الذين يمثلون كل الصفوف الدراسية ، وكان يُعهد لكل لجنة بموضوع أو مادة دراسية معينة . أما اللجان الأفقية ، فقد كانت لجاناً لمستوى الصف الدراسى grade level committees . وكانت مسئوليتها تتمثل فى دراسة مشكلات الربط الأفقى horizontal articulation بين المواد الدراسية . وكان يرأس لجان تخطيط المنهج الأفقية والرأسية مجلس المناهج . وكان مجلس المناهج هذا يتكون من رؤساء اللجان الرأسية والأفقية . وبهذا النظام ، يكون المنهج عرضة للمراجعة كل عام دراسى . ويعتبر هذا مثالاً جيدا لتخطيط المنهج على مستوى أحياء المدارس فى حى صغير نسبياً .

وإنه لمن الصعوبة البالغة أن تحدد استخدام البيئة المدرسية الواحدة كأساس لتخطيط المنهج فى الولايات

المتحدة . وقد لا ينطبق ذلك على انجلترا — على سبيل المثال — حيث إن كل قرارات المنهج تُصنع بالفعل على مستوى المدرسة بمفردها ، حتى على الرغم من أنه قد توجد هيئات أخرى قد يكون لها تأثير ما على القرارات المصنوعة على مستوى المدرسة بمفردها .

وتتمثل الوظيفتان اللتان يقوم بهما التنظيم فى ضمان تمثيل كل الجماعات الأساسية ، وتيسير إتمام المهام أو إنجازها . فعندما يكون مسرح (الأحداث) هو حى مدرسى school district ، فإنه قد يتم تمثيل كل المدارس وكل الأقسام فى هذه المدارس فى لجان أو جماعات عمل. والاشتراك الكلى total involvement لا يعنى أن كل الأشخاص يجب اشتراكهم فى كل المهام المحددة ، لكن التنظيم ينبغى أن يكون بالصورة التى يشعر فيها الجميع بأنهم مشتركون ، إما من خلال مشاركتهم الخاصة ، أو من خلال مشاركة أقرانهم الذين يثقون فى أنهم يتحملون نصيبهم من العبء أو المسئولية . هذا ولا تحيط أى هالة تقديس halo بأى مشروع منظم ، إذ أنه فى مهام على هذه الدرجة من التعقيد مثل تلك المتضمنة فى تخطيط المنهج لا يوجد مشروع واحد ملائم على نحو متسق أو ثابت . وقد تتشكل جماعات (مجموعات) مناهج ولجان متنوعة ، وتشتمل — على سبيل المثال — على مجموعات (جماعات) دراسية ، وجماعات مناقشة discussion groups ، وجماعات استشارية (توجيهية) ، وجماعات قيادية leadership groups ، ولجان موضوعات أو مواد دراسية ، ولجان أقسام departmental committees ، ولجان على مستوى الصف الدراسى grade- level committees ، ولجان على مستوى النظام systemwide committees ، ولجان المدارس school committees ، ولجان خاصة special committees ولجان مراجعة editing committees ، ولجان منسقة coordinating committees ، وهكذا . ومثل هذه الجماعات واللجان يتم تشكيلها ، وتفرقها ، أو إعادة تشكيلها طبقاً للحاجة إلى ذلك .

ومن وجهة نظر بناء النظرية Theory building فيما يتعلق بتخطيط المنهج ، فإن التنظيم يعتمد إلى حد كبير على بيئة الأحداث المختارة لإجراء التخطيط ، ودرجة اشتراك الناس فى إطار هذا المسرح . كما أن الاختيارات بين البدائل المطروحة options ينبغى أن تكون ثابتة متماسكة ، كى تفسر سلسلة الأحداث الضرورية بدرجة كافية . فعلى سبيل المثال ، فإن البدء بدولة (كبيرة) كمنطقة مختارة لتخطيط المنهج ، وإشراك كل المعلمين فى التخطيط قد يخلق موقفاً يكون فيه التنظيم وتحديد المهام مستحيلاً . وعلى النقيض من ذلك ، فإن استخدام حى صغير كمسرح arena للأحداث واختيار إشراك كل المعلمين قد يخلق موقفاً يكون فيه التنظيم وتحديد المهام ملائماً للغاية .

وترتبط الإجراءات أو الأساليب فى تخطيط المنهج على نحو محدد بالمهام المتضمنة . فمعظم الإجراءات فى تخطيط المنهج تعتبر بسيطة نسبياً ، فهى تتضمن عمليات مثل المناقشة الجماعية group discussion ، ودراسة المعلومات الملائمة ، والكتابة . وقد تختلف هذه الإجراءات بعض الشيء طبقاً للمهام المتضمنة . والمهمة الرئيسية فى تخطيط المنهج تتنوع طبقاً لما إذا كانت جماعة التخطيط تضطلع بتخطيط المنهج لأول مرة ، أو أن عملية التخطيط جزء من مشروع هندسة للمنهج متطور باستمرار . وعلى أية حال ، فإن المهام الأساسية هى : طلب وتلقى المعلومات ، وتنقية وتنظيم المعلومات ، وخلق أفكار (لتغيير المنهج) ، وانتقاء

تصميم منهج ، وكتابة المنهج ، والتحقق من الربط الرأسى والأفقى ، وتقديم المنهج للسلطة المختصة لتقبول والموافقة . ويمكن مناقشة كل من هذه المهام .

وغالباً ما يقال إن المعلمين ليسوا مؤهلين أو قادرين على الإسهام فى تخطيط المنهج . وفى كثير من الحالات نجد أن كثيراً من المعلمين قد عبّروا بالفعل عن إحساس مماثل بالعجز أو عدم الكفاية . ولقد كانت هناك ملاحظات تبين أن إشراك المعلم فى تخطيط المنهج هو فى الأساس عملية من الإسهام بالجهل . ومع هذا ، فإن هؤلاء المعلمين أنفسهم هم الذين ننتظر منهم البصيرة insight الضرورية لأخذ منهج خططه فرد آخر ، ثم القيام بتنفيذه بذكاء داخل فصولهم . وأحد الحلول لهذه المشكلة هو معاملة تخطيط المنهج فى إطار حي مدرسى ، كجزء منتظم من التربية أثناء الخدمة للمعلمين عن طريق إشراكهم فى تلقى وطلب المعلومات ، حتى يستطيعوا القيام بوظيفة تخطيط المنهج على نحو أفضل . ويوضح (شكل ٩) أمثلة لبيانات المدخلات من أجل نظام المنهج فى مدرسة ما . وتمثل هذه المعلومات الخاصة بالمدخلات ما تحتاج جماعات تخطيط المنهج حينما تتلقاه كبيانات خلفية سابقة background data لصنع قرارات المنهج .

وهناك مهمة لاحقة هامة لتنقية وتنظيم المعلومات الداخلة ،والتى تصبح مفيدة للمخططين . ولا تعتبر هذه خطوة بسيطة ، ولكنها واحدة من تلك النقاط التى عادة ما تُهمل . وكمثال على ذلك ، فقد يستعان بالمرشد من أجل تلك الأغراض ، كمقترح لمحتوى جديد لمنهج الدراسات الإجتماعية للمنهج . وإذا — فقط — استمع كل من المستقبل والمخطط للمنهج للأفكار المقدمة بواسطة المرشد ، فإن مجموعة المخططين لن يتأثروا بشدة نتيجة توجيهات المرشد . وإذا ما استقبلت مجموعة مخططى المنهج لبعض المعلومات عن طريق السماع من المرشد أو القراءة ، أو نتيجه الاحتكاك بين الأفراد ، فإن عليهم أن ينتهزوا الفرصة لمناقشة خصائص أو طبيعة المعلومات المدخلة ، وأن يزنوا المترتبات الناتجة عن المقترحات المقدمة . وهذا يعتبر مهمة ليست متداولة فى ضوء الوقت المسموح أو المخصص لها . وتعتبر عملية الارتباط بين المعلومات المستقبلة ، وتنظيم تلك المعلومات للاستخدام واحدة من الخطوات الهامة فى تخطيط المنهج . وقد يفكر البعض فى مهام بحث واستقبال المعلومات وتنقية وتنظيم تلك المعلومات كتركيب لطابع دراسة تخطيط المنهج . وتعتبر عملية انتقاء تصميم المنهج الخطوة أو المهمة الثانية منطقيا لتخطيط المنهج . وفى حالة وجود المنهج فعليا ، فإن مجموعة مخططى المنهج قد تميل إلى تأكيد التصميم القائم . وتعتبر الاختيارات الخاصة بتصميم المنهج قليلة نسبياً . ومعظم هذه الاختيارات تم توصيفها فى الفصل السابق بالتركيز على موضوع تصميم المنهج . ومازلنا نجد أن تنظيم محتوى الثقافة المتمركز حول المادة يعتبر المهيمن فى المنهج curriculum predominates .

وهناك محاولات مستمرة للتنظيم المتكامل Integrated organization . وأحياناً ما يشار إلى مثل هذا الارتباط السابق . وينبغى أن يعى مخططوا المنهج أن أحد أغراض تخطيط المنهج هو توجيه النصيحة للمعلمين فى عملهم لتطوير استراتيجيات التعليم . وإذا لم يستخدم المنهج لهذا الغرض ، فإننا قد نشك فى الحاجة لخلق منهج فى المقام الأول . إن نموذج عملية تخطيط المنهج يتضمن عملية تخطيط التعليم وعملية التدريس والتعلم ، ثم التقويم من أجل اكتساب معلومات لتحسين العناصر أو الأبعاد الخاصة بتلك الدائرة . والخطوة التالية تعتبر أكثر أهمية . فعندما يتم انتقاء التصميم للمنهج ، فإن مجموعة مخططى المنهج يأتى دورهم فى كتابة المنهج .

وإجراءات القيام بذلك تعتمد أساساً على التنظيم . وأينما يستفاد باللجان لأغراض استقبال وتحليل المعلومات وخلق الأفكار الجديدة لتغيير المنهج ، فإنه بالإمكان استخدام هذه اللجان لمجموعات تشترك فى كتابة المنهج . وبسبب تعقيدات لجان التنظيم ، يستعان أحياناً بلجان كتابة المنهج . وفى أى الحالات ، فإن أى شيء يكتب يكون فى حاجة إلى موافقة جميع المشتركين فى عملية التخطيط .

إن عمليات عرض الأفكار الخاصة بتغيير المنهج ، وانتقاء تصميم المنهج وكتابته قد يُتحدث عنها أو تعتبر شكلًا جديداً لتخطيط المنهج . وبمجرد كتابة المنهج ، فإن هناك حاجة لمراجعة أفقيه ورأسية لربط الأهداف والمحتوى الثقافى . وقد تتضمن ربطاً عضوياً بين المواد الدراسية إذا ما تم تنظيم المحتوى الثقافى بطريقة جيدة . إنها قد تتضمن بحثاً عن فرص لإحداث التكامل بين مكونات المحتوى الثقافى من أجل أغراض الكفاءة والتعلم من جانب الطلاب . وقد تتضمن أيضا أية إعادة للعمل أو لكتابة المنهج ، اعتماداً على خطوات التصحيح . ومما هو جدير بالذكر ، أن أى تغيير يحدث فى المنهج يمكن أن يوجد على أى مستوى من مستويات المنهج ، طالما أن مخططى المنهج يدركون أن أى تغيير فى جانب قد يكون له آثاره على الجانب الأخر فى المنهج .

وهذا يعتبر أحد الأسباب وراء عملية التصحيح ، والتأكد المستمر من الارتباط بين جوانب المنهج الرأسى والأفقى داخل عملية التخطيط . وبمجرد كتابة المنهج وتصحيحه ، فإنه يأتى دور السلطة التنفيذية أو المنفذة (المسئولة) ، وعادة ما تكون الجهة الممولة . وفى الغالبية العظمى فى المدارس العامة يكون المنهج مسئولية قسم التربية أو المجلس التربوى Board of education .

وتصبح المسئولية على المجلس التربوى (التعليمى) كوسيط لقبول المنهج الجديد ، أو المنهج الذى تم تعديله من قبل . وتعتبر عمليات التصحيح الرأسية والأفقية للربط العضوى ، عمليات يُتحدث عنها كأحد أوجه تخطيط المنهج .

ومعظم هذه المهام أو الواجبات التى تمت الإشارة إليها من قبل تعتبر بمثابة وظائف مقترحة من السلطات التعليميه ومن الأفراد الذين اشتركوا فى مشروعات تعليمية بتكليف من مؤسسات تعليمية مختلفة . ومعظم جماعات تخطيط المنهج ومشروعاته فى حاجة لإيجاد الطرق المناسبة والفريدة ، والتى يمكن بواسطتها تحقيق الأهداف المقبولة بين الجميع . ويكون بذلك من الصعب أن يحاول أى فرد نقل خطوات معينة مختلفة فى الوقت والمكان ، دون دراسة متأنية .. حيث تصبح المهام الرئيسية واحدة فى كل الأحوال .

هذه المناقشات السابقة تعتبر محاولات جادة فى مجال قضايا تخطيط المنهج وينبغى الاستفادة منها . ولقد حاول ديكر ووكر Decker F. walker (١٩٧١) من خلال دراسته لبعض مشروعات تخطيط المنهج ، أن يقدم نموذجاً لتطوير المنهج يتكون من ثلاثة عناصر :

١ ــ حدود أو ضوابط المنهج Platform of the curriculum

٢ ــ تصميم المنهج Design of the curriclum .

٣ ــ الاعتبارات المرتبطة بتصميم المنهج Deliberation associated .

وتشير ضوابط المنهج أو حدوده إلى نظم المعتقدات والقيم للقائمين بعملية التطوير ، بينما يشير التصميم هنا إلى تنظيم العلاقات المجردة والمتضمنة فى المنهج . وتشير الاعتبارات المرتبطة بتصميم المنهج إلى القرارات ، والاختيارات البديلة ، مراعاة المناقشات الإيجابية والسلبية ، ثم اختيار وانتقاء أكثر البدائل التى يمكن الدفاع عنها . وما يميز نموذج ووكر Walker فى تطوير المنهج هو أنه نابع من الخبرة فى مجال تخطيط المنهج ، وأنه وصفى أكثر منه تركيبى . وما يبقى ظاهرا هو هل سيصبحُ النموذج مفيدا لمشروعات تخطيط المنهج أم لا ؟

إن هناك قضيتين نظريتين فى فلسفة تخطيط المنهج : واحدة تتعلق بإمكانية تضمين الأفراد فى عملية تخطيط المنهج ، وما يمكنهم أن يقدموه فى هذا الشأن . والقضية الثانية تتركز فى استراتيجيات التخطيط . وفى كلتا الحالتين ، فنحن فى حاجة إلى بحوث تجريبية فى هذا الميدان ، قد تضيف مقترحات وافتراضات عديدة إلى تطوير المنهج .

تنفيذ المنهج

CURRICULUM IMPLEMENTATION

هناك سببان لوجود المنهج هما : اعتبار المنهج كنقطة انطلاق للتدريس ، وكنظام أولى للتنبؤ بمنتجات تعليمية . وفى الحقيقة يتكون تنفيذ المنهج من العمليات الضرورية لتنفيذ هاتين العمليتين .

وتعتبر المهمة الأولى فى قضية المنهج هى ترتيب البيئة المدرسية بطريقة تمكن المعلمين من استخدام المنهج كنقطة انطلاق فى عملهم التدريسى . وكما هو موضح فى شكل (٨) يحدث تحقيق المنهج فى الفراغ الذى يمثل اندماج نظام المنهج بالنظام التعليمى . وعندها يصبح المنهج أداة عملية للمعلمين وهم يطورون من استراتيجياتهم التعليمية . وهذه هى النقطة التى يتم فيها اتصال رسالة مخطط المنهج بالمعلمين ، حيث يفسرونها لمجموعة معينة أو لمجموعات من التلاميذ . ولكى يتم تنفيذ هذه الأهداف فى المدرسة ، فلا بد من تحديد مسار للعمل ، وأن يقبل من جانب الذين يناط بهم تحقيق المنهج . ولا يمكن عمل قياس للتغيرات فى سلوك التلاميذ إلى أن يحدث التعليم ، ولكن تخطيط الاستراتيجية التعليمية يعتبر امتدادا لاستراتيجية المنهج المخطط . وكل من الاستراتيجيتين تسعى لتحقيق منتجات تعليمية يمكن استحضارها .

وتاريخنا فى تحقيق المنهج يعتبر ضعيفا . فثمة كثير من المناهج التى خططت ، ولكن القليل هو الذى تم تحقيقه نظاميا . وكلنا نعلم جيدا تلك الظروف التى تحدث للمنهج إذا ما تم إنتاجه ، حيث يلقى به على الأرفف ليتراكم عليه الغبار ، أو يلقى فى قاع أحد أدراج المكاتب . ويرتد المعلم فى نفس الوقت لنفس أنماط التدريس التى كان يستخدمها قبل تخطيط المنهج . وتحت هذه الظروف يعتبر تخطيط المنهج إهداراً رهيباً للجهد البشرى ، اللهم إلا المكاسب التربوية المصاحبة بالنسبة للمخططين .

وثمة منظور وتحليل شامل للبحث فى المناهج والتعليم قام به فولان وبومفريت Fullan and Pomfret ، حيث أبرزا عدم معرفتنا عن عمليات تحقيق المنهج ، وذلك بسبب الاتجاه للقفز من التخطيط للتغيير أو

الابتكار أو الإبداع innovation إلى ملاحظة النتائج مباشرة ، وبدون التأكيد من أن التغير أو الابتكار قد تحققا انتظاميا . ويوضح تطبيق المنهج العام كما سبق وصفه فى الفصل السابق تلك النقطة . وانتهيا إلى أن (التحقيق الفعال للابتكارات الاجتماعية أمر يتطلب وقتا ، وتفاعلًا واتصالات شخصية ، وتدريباً أثناء الخدمة ، وأشكالًا أخرى من المساعدات) . وقد نوقشت بعض من هذه التعقيدات والعلاقات بشكل أكثر تحديدا فى الفصول التالية .

وثمة متطلب ضرورى لتنفيذ المنهج curriculum implementation ، وهو التزام المعلمين باستخدام المنهج كنقطة انطلاق لتطوير الاستراتيجيات التعليمية as a point of departure for development of instructional strategies .

وقد تزيد قوة هذا الالتزام حينما يكون تنفيذ المنهج implementation directive جزءا من المنهج ، وباشتراك المعلمين فى تخطيط المنهج ، وبالقيادة الإدارية . وذلك هو السبب فى الافتراض المقدم فى الفصل (٦) وهو أن أحد أقسام المنهج يجب أن يكون عبارة واضحة عن استخدام المنهج . وقد تسجل هذه العبارة هذا الالتزام ، وقد تقترح إجراءات التنفيذ . ولدينا القليل من الخبرة فى أنماط مشابهة فى الولايات المتحدة ، ولذلك يصعب إيجاد أمثلة محددة . ومع ذلك ، فتعطى مدارس إيطاليا أمثلة ملموسة ، حيث تستخدم المدرسة المتوسطة الإيطالية إجراء نظاميا جدا . فمنهج المدرسة المتوسطة قد تأسس عن طريق البرلمان parliament ووزير التعليم العام Minister of Public Instruction ، حيث صار لجميع المدارس المتوسطة نفس المنهج . ولم يعد المنهج وثيقة دقيقة Alaborate document. ولكن هناك وضوحاً فيما يتعلق بالمواد التى تدرس ، والمدى العام لكل مادة ولكل فصل ، وقيمة الوقت فى كل أسبوع ، والتى تكرس لكل مادة .

وتسير تعليمات التنفيذ والتكيف مع المنهج جنبا الى جنب . فمن المطلوب من كل معلم أن يكيف المنهج مع متطلبات التلاميذ . وعلاوة على ذلك .. من المطلوب منه أن يظهر أنه قد فعل ذلك . وهناك نظام دقيق من الأشكال والتسجيلات مقدم من أجل هذه الأغراض . ويراجع الموجهون Inspectors هذه الوثائق لتحديد ما إذا اتبع المنهج ، وهل تم تنفيذ إجراءاته . وقد لا تتمشى إجراءات التنفيذ المستخدمة فى إيطاليا مع معظم التطبيقات فى الولايات المتحدة تماما ، ولكنها توضح كيف أنه قد يشمل المنهج المخطط إجراءات تدعيم التنفيذ .

ومما يسرع بتنفيذ المنهج اشتراك المعلمين الذين سيستخدمون المنهج فى تخطيطه . وهذا الاشتراك سوف يؤدى إلى التنفيذ من وجهة نظر واقعية . وقد وافق جوهانسين Johansen على هذة النتيجة عندما انتهى الى أن كلا من اشتراك المعلم الفرد فى أنشطة تخطيط المنهج ، وكذا مفهوم المعلمين بأنهم يؤثرون فى صنع قرارات المنهج يزيد من درجة تنفيذ المنهج . وقد استخدم ديوت Duet نفس المقولات التى استخدمها جوهانسين Johansen ، وتوصل إلى نتائج مشابهة . وقد أظهرت نتائجه علاقة دالة بين اشتراك المعلم فى لجان المنهج وأنشطة التنفيذ . وفى دراسة لاتجاهات المعلم وجد لانجينباش Langenbach فرقا دالا فى اتجاهات المعلمين نحو استخدام وتخطيط المنهج بين أولئك الذين اشتركوا فى تخطيط المنهج ، وأولئك الذين لم

يشتركوا . وقد توصل هيوسنر Heusner ونولت Noult إلى نتائج مشابهة ، ولكنهما كانا على حذر فى افتراض أن الاشتراك فى تخطيط المنهج بمفرده قد يضمن التنفيذ . ولابد من وجود ظروف أخرى لتدعيم جهود التنفيذ . فعلى سبيل المثال .. لاحظ بول Poll وجود علاقة دالة بين استخدام المعلمين للمناهج ، والمساعدة التى يتلقونها فى هذا الاستخدام . ومثل جوهانسين .. فقد وجد كارداس Kardas علاقة دالة بين أنشطة المعلمين فى التنفيذ ، ورضاهم عن التدريس كمهنة .

ولما كان مبدأ اشتراك المعلم يبدو واضحا فى حد ذاته ، فهناك استفسار عن عدم دعوة المعلمين للاشتراك فى تخطيط المنهج فى معظم المدارس . وكانت الأسباب التى قدمها المدافعون عن هذا المبدأ لها وزنها . وأحد هذه الأسباب هو أن معظم المعلمين ليسوا مؤهلين لعملية صنع القرارات فى المنهج ، وأن ذوى المستوى العالى من المتخصصين فى النظم المعرفية المتعددة هم القادرون وحدهم على القيام بهذه الوظيفة على النحو الأمثل . وثمة سبب آخر ، وهو أنه ليس لدى المعلمين الوقت لتكريسه لمهام تخطيط وتطوير المنهج ، وذلك لأن جهودهم اليومية تُستهلك فى تنفيذ الاستراتيجية التعليمية . وما نحن فى حاجة إليه .. هو بحث دقيق التصميم لتوفير بيانات صادقة وثابتة ، كتلك التى سبق أن ذكرها جوهانسين Johansen وآخرون ، وتؤدى إلى تعميمات تسمح باختيارات حول الاشتراك ، باعتباره يؤثر فى كل من منتجات التخطيط وعمليات التنفيذ .

وتشكل درجة نقص الالتزام — لدى المعلمين بالمنهج الذى تم تخطيطه — حاجزا قويا أمام تنفيذ المنهج . فقد يشعر المعلمون أن المنهج ليس مناسبا لطلابهم ، أو قد يدعون أن المنهج أكثر جمودا ، وأن مواد التعلم — شاملة الكتب الدراسية — ليست متاحة لتنفيذ المنهج بشكل مناسب . ومن أجل هذه الأسباب يميل المعلمون إلى الخوف من فرض منهج ما كنقطة بداية لتطوير استراتيجياتهم فى التدريس . ومن الغريب أن نفس الخوف ارتبط بالكتب الدراسية المقررة ، بالرغم من أنها قد تكون معوقة مثل أى منهج مخطط . ويصير التحدى هنا أمام مخططى المنهج فى ابتكار تصميمات لا تكون جامدة ، وأن يبتدعوا اجراءات تنفيذ واقعية .

وتشير أنشطة توزيع الطلاب وفقا لقدراتهم Ability grouping practices فى المدرسة إلى قضية الحاجة إلى مناهج منفصلة للمجموعات التى تختلف فى بعد أو أكثر . وقد ظهر من دراسة هافيجهيرست Havighurst المسحية للمدارس شيكاجو العامة Chicago public schools أن كثيراً من المعلمين يدعون أن المنهج المخطط ليس مناسبا للتلاميذ فى مدارسهم . وفى هذا الإطار قام لارسون Larson بدراسة دقيقة الضبط لأعمال التنفيذ التى يقوم بها المعلمون فى المدرسة الأولية من داخل المدينة وخارجها فى منطقة دراسية حضرية ، حيث استخدم منهجاً معيناً . ومن بين العوامل التى لوحظت : عدد المحذوفات وعدد الاضافات التى ألحقت فى هذا المنهج على يد المعلمين فى كلا النوعين من المدارس .

وانتهى لارسون إلى أن المعلمين من داخل المدينة يميلون إلى القيام بمحذوفات أكثر من المعلمين من خارج المدينة . وأن المعلمين من خارج المدينة يميلون إلى الإضافات أكثر من معلمى داخل المدينة . وأن معلمى

داخل المدينة يميلون إلى القيام بتغطية كلية للمنهج ، أقل مما يفعل معلمو خارج المدينة . وفى محاولة لحل هذه المشكلة فى فروق التلاميذ يقوم عدد من النظم المدرسية بتخطيط مناهج لمجموعتين أو ثلاث من التلاميذ ، مثل المجموعة العادية Normal group ، والمجموعة ذات القدرة العالية Upper ability group ، والمجموعة ذات القدرة المنخفضة A low ability disadvantaged group . وهنا تبرز عدة أسئلة : هل قللت الحاجة إلى مناهج متعددة إذا ما كان ميدان أو مجال تخطيط المنهج هو المدرسة المفردة ؟ وهل تزيد الحاجة إذا ما استخدم مجال أكبر من المدرسة المفردة لتخطيط المنهج ؟ وما مدى تأثير اشتراك المعلمين فى تخطيط المنهج على المشكلة ؟

والقليل من البحث الجاد يُتاح لإعطاء إجابات عن الأسئلة السابقة . أما فى الحاضر فإنه يجاب على هذه الأسئلة ذاتيا من قِبَل أولئك المسئولين عن صنع قرارات المنهج ، ولا نستطيع أن نخطىء هذا الإجراء فى معظم المواقف . ومع ذلك فقد ، يجعل نظام لهندسة المنهج جيد التنظيم هذه الإجابات أكثر صدقا .

وثمة اعتبار غالبا ما يستبعد فى مناقشة مشكلات تنفيذ المنهج ، وهو دور الهيئة الإدارية Administrative personnel . حيث يضعف التنفيذ الناجح لمنهج ما عندما يكون الإداريون عديمى المبالاة بأهميته . ومن جهة أخرى يقوى التنبؤ بالنجاح عندما يشارك الإداريون المعلمين فى أهمية المنهج الذى ينفذ بشكل منظم . ويسهل التنفيذ عندما تتقبل الهيئة الإدارية أدوار كبار مهندسى النظام ، ويقومون بأعمالهم طبقا لذلك .

وفى النهاية ، فالمعلم هو الشخص الذى يجب أن ينفذ منهجا . ولكن إجمالا لن يقوم المعلمون بتنفيذ المنهج كلية بوازع من مبادرة شخصية . إن ممارسة القيادة تعد أمرا ملحا للتنفيذ المنتظم لأى منهج . ففى مدارس الولايات المتحدة يعد مدير المدرسة School principal هو الشخص الأكثر احتمالا للتكليف بمسئولية القيادة . وقد لاحظت كونران Conran فى دراستها السابق ذكرها وجود علاقة قوية بين فاعلية قيادة المدير ، ومفهوم المعلمين عن أدائهم فى نظام المنهج . وأيضا قد لوحظ علاقة قوية بين قيادة المدير ، وتحصيل الطلاب فى مجال مواد متعددة .

إن مدير المدرسة ، أو أى شخص آخر مكلف بالقيادة ، يُعاون بشكل كبير لو أن هناك تدابير فى المنهج نفسه لعملية تنفيذ المنهج . ولا يتطلب ذلك أن يكون طويلا ، ولكنه يجب أن يشمل توجيهات مقبولة بشكل عام لكى يتبعها الأفراد فيما يختص بتنفيذ المنهج . ومن الناحية الوظيفية ، فإن عمليات التنفيذ تهيء المجال لجهود تالية لتحسين التعليم . وتعتبر عملية التنفيذ فى أساسها عملية وضع الصلة بين خطة المنهج وخطة التدريس .

وتعد المشكلة الكبرى بالنسبة لتنفيذ المنهج هى مشكلة وضع التنفيذ موضع الفعل . وهى مشكلة معقدة وتتطلب قدرا كبيرا من التفاعل بين من أسماهم فولان Fullan وبرومفريت Promfret بالمستخدمين Users (المعلمين) والمديرين Managers والمشرفين Principals والموجهين Supervisors . وكانت المشكلة فى الولايات المتحدة ذات شقين :

١ ـــ هناك افتراض خاطىء مؤداه أنه عندما يخطط المنهج ، فإنه سوف ينفذ .

٢ ـــ ثمة فشل فى توجيه المسئولية إلى الهيئة الإدارية لوضع العمل موضع التنفيذ . وكذلك فى أنظمة المناهج الوطنية ، مثلما يحدث فى فرنسا أو إيطاليا . فلا يوجد مثل هذا الافتراض ، حيث قد أُعطى موجهو وزير التربية مسئولية التنفيذ (مستشارو المواد الدراسية فى مصر) .

ولا تتأثر عمليات تنفيذ المنهج بتصميم المنهج . بمعنى أنه ليس هناك فرق كبير ، سواء احتوى المنهج على عبارات بسيطة عن الأهداف ومحتوى الثقافة لتحقيق تلك الأهداف ، أو أن يصاحب تلك المكونات مدخلات تتصل بالقضايا التعليمية . وفى كلتا الحالتين ، فلا بد من تنفيذ المنهج . ولا بد لأى منهج أن يتحقق ، وإلا كان هناك مبرر لوجود أسئلة عن سبب تخطيطه فى المقام الأول .

تقويم المنهج
CURRICULUM EVALUATION

بالرغم من أن تقويم المنهج يعد حقا جزءاً من المجموع الكلى لنظام القياس فى التعليم المدرسى schooling ، فإن تنفيذ الجوانب التقويمية للمنهج يجب أن تكون جزءاً من نظام المنهج من الناحية الوظيفية ؛ وبالتالى تخضع لهندسة المنهج . وهناك أربعة أبعاد لتقويم المنهج على الأقل :

١ ـــ تقويم استخدام المعلم للمنهج .
٢ ـــ تقويم التصميم .
٣ ـــ تقويم منتجات التعلم لدى التلاميذ .
٤ ـــ تقويم نظام المنهج .

والخبرة فى هذه الأبعاد الأربعة تعتبر محدودة جدا ؛ ولذلك فمعظم ما قد يقال حولها لابد أن يستنتج منطقيا .

ويعد تقويم استخدام المعلم للمنهج منطقياً الخطوة الأولى فى تقويم المنهج ، وهى خطوة غالباً ما تهمل على نطاق كبير فى تقويم المنهج .

وأبسط البيانات عن استخدام المعلم ، هى ملاحظة عدد المعلمين الذين يستخدمون بالفعل المنهج كنقطة انطلاق لتطوير استراتيجيات تدريسهم . وعندما لا يستخدم المعلمون المنهج ليطوروا من خلاله استراتيجياتهم فى التدريس ، يتوقف تقويم المنهج عند تلك النقطة . ولا يمكن لأى تقويم يتم تحت هذه الظروف أن يسمى تقويم منهج .

وجدلا .. فإن الدليل الذى يظهر استخدام المنهج كنقطة بداية عند كل المعلمين لتطوير استراتيجيات تدريسهم يشكل دليلا مقنعا عن الطابع الدينامى للمنهج . أما سمة الاستخدام القائم ، فتعد قضية أخرى .

وتعد الإضافات والمحذوفات ومحاولات التكيف لمواجهة الحاجات المختلفة للمتعلمين مؤشرات محتملة على ذلك . وثمة دليل آخر يتعلق بنوع التغذية الرجعية لجماعات إعادة التخطيط التى يشكلها المعلمون بناء على خبراتهم فى المنهج . ودليل آخر .. ولكنه صعب القياس ، هو حماس المعلمين للاشتراك فى نظام المنهج ، إلى حد القيام باستخدام منظم للمنهج لتطوير خطط تعليمية . كما يقوم تقويم استخدام المعلم للمنهج باستخدام عملية التنفيذ لتنقية أبعاد المنهج التالية .

ويعتبر تقويم تصميم المنهج أمرا صعبا بسبب عدم وجود المعايير للقيام بذلك . فليس هناك تصميمات مختلفة متاحة لتقارن وتقابل معايير مشتركة . وقد يكون لنجاح المعلمين فى استخدام المنهج ـــ كما سبق وصفه ـــ تضمينات تقويمية بالنسبة لدقة التصميم . وقد يحدث نفس الأمر بالنسبة لنجاح التنبؤات الأصيلة فى المنهج بالنسبة لمنتجات التعلم للتلاميذ . ويجب أن توجه معايير أخرى ترتبط بشكل محدد بأسئلة التصميم للجوانب الكبرى لتقويم تصميم المنهج . ولكن ينبغى لتلك المعايير أن تصاغ وتشكل بدقة .

وبالرغم من أننا لم نتعلم الكثير عن كيفية مقارنة تصميم المنهج ، فيمكننا تقويم الأجزاء المفردة لتصميم ما . وتعتبر الأهداف العامة أو الأهداف الإجرائية مثالًا على ذلك . فعندما توضع أهداف عامة أكثر فى المنهج ، فلا بد من وضع أولويات للأهداف كجزء من تقويم المنهج كما نادى بذلك جروتيليشن Groteluesche وجولر Gooler . وإذا ما احتوى منهج ما على أهداف سلوكية محددة ، فإن وضوحها يعد معيارا هاما للتقويم . ولكن الاختبار الحقيقى للأهداف السلوكية يعتبر كتنبؤات لتعلم الطالب . وفى الحقيقة ، فإن أكبر تبرير لتفضيل الأهداف السلوكية المحددة على الأهداف العامة هو أنه من الأسهل صنع القفزة التنبوئية لقياس جوانب التعلم . وثمة محور آخر للتقويم ، وهو العلاقة بين الأهداف ومحتوى الثقافة المنتقى ، كأداة لتحقيق تلك الأهداف . وكثيرا ما يشكو طلاب المنهج من نقص العلاقات الواضحة بين الأهداف والمحتوى الثقافى فى مواد المنهج التى راجعوها . وإذا ماكانت هذه الملاحظات دقيقة ، فيكون من المطلوب وجود تقويم أكثر دقة للعلاقة أثناء عملية تخطيط المنهج . وأيضا قد تستخدم معايير منطقية لعمل إحكام حول محتوى الثقافة . وتعد الصلاحية أحدها . ومما يرتبط بالمعيار تلك القضية الخاصة بالاستخدام الفردى والجماعى كما سبق مناقشته فى الفصل السابق . وتعد الصلاحية السيكولوجية للمتعلم معياراً آخر . وكذلك فالتوازن بين المحتوى الأساسى والمترتب معيار ثالث . وهناك الكثير الذى ينبغى إضافته لتلك المعايير . ومع أننا ليس لدينا الكثير من الخبرة فى تقويم تصميم المنهج ، فيمكننا أن نبدأ بأجزاء ، ثم نتقدم نحو الكل .

ومن بين الأربعة مدخلات لتقويم المنهج يعد قياس المنهج كأداة للتنبؤ بمنتجات التلاميذ التعليمية أكثر صعوبة فى تحقيقه . والسبب فى ذلك هو أن المتغيرات الكثيرة للنظام التعليمى كلية بالنسبة للتعليم المدرسى تتداخل فيما بين زمن تخطيط المنهج وظهور جوانب التعلم لدى التلاميذ . وعند مستوى قياس جوانب تعلم التلاميذ يجب أن نميز بين جوانب التعلم المقصودة ، وجوانب التعلم المكتسبة خارج نواحى المنهج والتعليم .

وإذا ما اعتبرنا المنهج كخطة أساسية ذات أهداف مقصودة ، ومحتوى ثقافى منتقى يتوقع له أن يؤدى إلى

تحقيق هذه الأهداف ، وإذا ما امتد التخطيط التعليمي Instructional planning ليحولها إلى أهداف إجرائية محددة ، فيجب أن تكون تلك الأهداف أسس القياس لجهود المدرسة المقصودة . وقد تدعم المدرسة جوانب والتعلم تلك . ومن ناحية أخرى ، فلدى تلاميذ المدرسة فرص كثيرة للتعلم ، سواء فى داخل المدرسة أو خارجها ، والتى تسهم فى نموهم التعليمى ككل . ولكن لا يجوز اعتبار جوانب التعلم هذه أنها نتاج الفكر المقصود لمخططى المنهج وكذا من يضعون الاستراتيجيات التعليمية . ولا يقلل هذا التمييز من قيمة نتائج التعلم المكتسبة خارج نطاق الإطار المقصود . فلها نفس القيمة والأهمية التى لنتائج التعلم المقصود ، وقد تؤثر بشكل ملحوظ فى نتائج هذا التعلم . فبالتأكيد يسهم كل التعلم (المقصود وغير المقصود) فى السلوك الكلى للفرد . ويتعين على المدرسة أن تهتم بالمنتج الكلى كما تسمح به أساليب القياس وإجراءاته . وإن لم يؤخذ كلا النوعين فى الاعتبار ، فستقل قدرة المدرسة على إنتاج التعلم . وهذا مما يساعد فى اعتبار فكرة مقاييس التحصيل كمعيار وحيد للحكم على فاعلية المدرسة أو المنهج فكرة خاطئة . ولا يعنى ذلك القول بأنه لا يجب قياس التحصيل . فالحركة التى هدفت إلى تطوير اختبارات مرجعية المحك قد أدت فى أحد جوانبها إلى جهود لجعل اختبارات التحصيل أكثر قربا إلى محتوى المنهج وأهدافه مما كان ممكنا فى حالة الاختبارات مرجعية المعيار . وكلنا نتقبل فكرة أنه لايتعين على المعلم أن يدرس من أجل الامتحانات To teach to tests ، ولكن كما أوضح بوفام Popham (أن نعلم مباشرة لتحقيق الكفاءة كما تقاس عن طريق اختبار بشكل تعليم مستنير حقا) . وافتراضا ، فقد تستدعى هذه الكفاءات فى المنهج . وإذا ما كانت هذه هى الحالة ، فيكون من الصعب القيام بأى مناقشة فى مواجهة المنادين بقياس التحصيل .

إن كل جانب من نظام المنهج لابد أن يستحضر تحت ميكروسكوب التقويم ، وإلا تدهور النظام بسبب عدم الصدق . ويجب أن تتاح التغذية الرجعية من تقويم النظام لإعادة الحيوية لأجزاء النظام . ويعتبر اختيار البيئة أو المجال ، واختيارات الاشتراك ، وتنظيم البشر للعمل ، وإجراءات العمل ، وكذلك الأدوار التى تقوم بها هيئة القيادة كلها موضوعات تقاس وصولاً لنواحى القوة ونواحى الضعف . وهذه تعتبر الوظائف التى تجعل نظام المنهج يعمل . وتساعد التغذية الرجعية فى تحسين النظام ، وفى توفير الاستمرارية والنمو عاما تلو عام . ولعل دراسة هال Hall تعتبر مثالا على التقويم من داخل نظام المنهج . وتوضح هذه الدراسة إجراءات وأساليب تقويم لم تستخدم بعد . فقد درس هال العلاقة بين طابع العمليات الجمعية وجهود التخطيط التى قامت بها لجان تخطيط المنهج ، وطابع المنتجات المنهجية التى أنتجتها . فقد أعدت مقاييس لتحليل وتقويم طابع العمليات الجمعية وطابع نتائج اللجان .

وقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة بين طابع العمليات الجمعية وطابع المنتجات ، وأن طابع العملية الجمعية يرتبط برضا المعلم عن الاشتراك فى اللجان ، وأن اشتراك اللجان يؤدى إلى فروق دالة بين اتجاهات المعلمين المشاركين وغير المشاركين فى لجان تخطيط المناهج . وما شملته دراسة هال من مضامين تعد هامة جدا . فهى تؤدى بنا إلى أنماط أو جوانب لتقويم المنهج لا تشمل الاهتمام بتحصيل الطالب . وقد يكون من المهم أن تسبق هذه الجوانب للتقويم تضمين متغير التحصيل فى تقويم نظام المنهج .

وثمة نطاق كبير من أساليب القياس يُستدعى فى تقويم المنهج . ومع ذلك ، فليس كل دليل يتوصل إليه من تقويم المنهج يوضع فى شكل كمى . وسيصبح الدليل الواقعى هو آراء المعلمين الذاتية ، والتى لا يستغنى عنها فى أية خطة لتقويم المنهج . أما عدد ونوعية توصيات التغيير ، فستكون معلومات مفيدة فى عمل أحكام عن النظام . وقد اقترح إيزنر Eisner نمطا بديلا للاستقصاء المنهجى Curriculum inquiry يمكن أن يكون مفيدا جدا فى تقويم تصميم المنهج ، وبعض الجوانب لهندسة المنهج . وقد اقترح إيزنر أساليب التقنين والنقد Connoisseurship and criticism كملحق للمدخلات العلمية الشائعة للبحث التربوى والتقويم . وقد استخدم التقنين للإشارة إلى (أى شكل من أشكال الخبرة فى أى مجال للجهد البشرى) ، أما النقد فقد استخدم للإشارة إلى العملية (المستهدِفة كشف الخصائص والسمات التى تكوِّن أى نتاج بشرى) .

وتعتبر خبرتنا فى التقويم الكلى لأبعاد المنهج قليلة جدا . ويعد الاختبار التحصيلى هو أكثر أنماط التقويم استخداما بشكل مكثف ، ولكنه يقتصر على إنهاء التعلم وبدون روابط مباشرة بمحتوى المنهج ، إن لم تكن هناك علاقات محددة بين الأهداف الموضوعة فى المنهج ، ومحتوى هذه الاختبارات . وهناك جوانب أخرى لهندسة المنهج ومعظم ملامح هندسة المنهج لنظام منهج ما لايهتم بها ، وبالتالى فهناك الكثير الذى ينبغى عمله

الخلاصة

SUMMARY

يعد نظام المنهج نظاما لصنع القرار والعمل فيما يتعلق بوظائف المنهج . ولنظام المنهج ثلاث وظائف (١) إنتاج المنهج . (٢) تنفيذ المنهج (٣) قياس فعالية المنهج ونظام المنهج . وتتكون هندسة المنهج من كل العمليات والأنشطة الضرورية لتحقيق وتطوير نظام منهج شاملة القيادة من قبل المهندسين الكبار مثل : المشرفين ، والمدير ، وموجه المنهج .

وقد استخدم فى هذا الفصل مصطلح التعليم المدرسى Schooling لتغطية تلك الجوانب الضرورية للتحقيق والعمل الهادف للمدارس . وقد حدد ثلاثة من النظم الأكثر أهمية للتعليم المدرسى ، وهى : نظام المنهج ، والنظام التعليمى ، والنظام التقويمى . واهتمامنا الرئيسى هنا حول نظام المنهج . ومع ذلك ، فإن هذا التداخل بين النظم المتعددة يساعد على تفسير نظرية المنهج .

ومن الممكن تطبيق لغة التحليل على وصف نظام المنهج . وتشتق بيانات المدخلات لنظام منهج ما أساسا من الأصول التربوية والخبرة الماضية فى قضايا المنهج . أما الوظائف الأولى التى يؤديها محتوى وعمليات النظام ، فهى وضع المنهج محل التخطيط ، وتنفيذه من خلال نظام تعليمى ، وتعديله كنتيجة لتغذية مرتدة تقويمية . وتعتبر المخرجات الأكثر واقعية وأهمية لنظام منهج هى المنهج نفسه . وفى هندسة الأنشطة المتعددة لنظام المنهج تبرز القضايا النظرية الأكثر وضوحا . ويعتبر اختيار البيئة أو المجال لهندسة المنهج على المستوى

القومى واحلى أو المدرسة أمرا أساسيا . ويمكن لهندسة المنهج أن توظف فى أى مستوى أو أكثر من هذه المستويات . ومن الممكن تقسيم المجال الكلى لهندسة المنهج إلى قسمين ، اعتمادا على الوظيفة . فعلى سبيل المثال .. فقد يستخدم مجال ما لتخطيط منهج ، وقد يستخدم آخر لتنفيذ المنهج . وإذا ما انقسم المجال هكذا ، فقد يحدث تقويم المنهج فى أى من القسمين أو فيهما معاً .

إن الذين يشتركون فى صنع قرارات المنهج يشكلون اعتبارا هاما فى هندسة المنهج . وتعتبر الهيئة المتخصصة والمتخصصون والمعلمون الممثلون ، وكل الهيئة المحترفة ، بالاضافة إلى المواطن العادى أكثر الاختيارات وضوحا فى هذا المجال . وثمة علاقة وثيقة بين اختيار البيئة أو المجال ، واختيار الأشخاص الذين سيشتركون .

وهناك اعتباران أساسيان يوفران التنظيم والإجراءات لتخطيط المنهج : أولهما هو حجم المجموعة التى ستشترك فى التخطيط . والثانى هو عدد المهام أو الخطوات التى ستتخذ . وتزيد درجة تعقيد التنظيم عندما تكون المجموعات أكبر . فتخطيط المناهج بواسطة مجموعات كبيرة يعد أمراً معقدا ، لأنه لا بد من وجود جماعات مكلفة مستديمة . وتفرض الإجراءات تنظيما ما ، وكذلك تفرض المهام كثيراً من الإجراءات .

ويتكون تنفيذ المنهج من العمليات الضرورية لوضع المنهج موضع التنفيذ ، كنقطة انطلاق نحو تطوير استراتيجيات التدريس . وبغض النظر عن الاختيارات التى تمت فيما يتعلق بالبيئة أو المجال أو الاشتراك فى التخطيط ، فيبقى معلم الفصل المدرسى هو الشخص الوحيد الذى يستطيع أن يقوم بالتنفيذ . وبناء على ذلك ، فإن التزام المعلم بعمل ذلك يعد أمرا جوهريا لنجاح التنفيذ . وفى هذا الاعتبار ، فإن اشتراك المعلم فى تخطيط المنهج يعد واحداً من أكثر الإجراءات نجاحا لإبراز هذا الالتزام . وتشمل معوقات التنفيذ عدم الالتزام . وهو شعور المعلمين بعدم مناسبة المنهج للتلاميذ ، وعدم القيادة من الهيئة الإدارية . ويشمل تقويم المنهج تقويم استخدام المعلم للمنهج ، وكذا التصميم والتنبؤ بجوانب تعلم التلميذ ، ونظام المنهج . وتشير الخبرة المحدودة فى هذا المجال إلى الحاجة الملحة للدراسات الحالة والبحث التى سوف تؤدى إلى إجراءات مقترحة وتعميمات نظرية .

مرة أخرى نود أن نوضح بعض القضايا التى لخصت سابقا ، والتى تتعلق بهندسة المنهج . وهناك عدة أشياء لا بد من أخذها فى الاعتبار . وقد اخترنا أن نستخدم كلمة منهج بطرق ثلاث :

١ ــ للإشارة إلى منهج .
٢ ــ للإشارة إلى نظام منهج .
٣ ــ للإشارة إلى المنهج كمجال دراسة .

وتعتبر هندسة المنهج موجهة توجيهاً إنتاجيا ، بمعنى أن الاهتمام الرئيسى فى هندسة المنهج يعتبر هو تخطيط

المنهج وتنفيذه وتقويمه . ونحن نعتبر المنهج خطة للمدرسة أو لفصل دراسي في مدرسة ثانوية أو إعدادية . ويشمل المنهج أربعة أجزاء :

١ — عبارة تصف كيف سيستخدم المنهج .
٢ — مجموعة من العبارات عن الأهداف .
٣ — كم من المحتوى الثقافي المنتقى كوسيلة لتحقيق الأهداف المذكورة آنفا .
٤ — خطة تقويم تهيء المجال لمراجعة مستمرة للمنهج .

وفي ضوء هذه الخلفية يمكننا مناقشة أي موقف يتعلق بأبعاد هندسة المنهج .

ويتعلق أول بعد بالبيئة أو المجال الذي ستحدث فيه وظائف المنهج . ومن بين الاختيارات المتاحة انتقينا المدرسة المفردة ، كأكثر البيئات مرغوبية لكل من تخطيط المنهج وتنفيذه . ويقصد بالمدرسة المفردة جماعة المهنيين تحت قيادة مدير . وتوفر هذه الظروف مجالا لتطوير وجهات نظر مناسبة لوظائف مثل تخطيط وتنفيذ المنهج .

وتعد المدرسة المفردة هي المكان الذي يحدث فيه تنفيذ المنهج ، بغض النظر عن أين خطط . وحاليا هناك دليل كاف من خلال الأبحاث يؤدي بنا إلى نتيجة أنه لكي يتحقق أقصى تنفيذ للمنهج ، فيجب أن يخطط المنهج بواسطة أولئك الذين يناط بهم تنفيذه . ولا تستبعد قضية اختيار المدرسة المفردة كمجال اعتبار أو تأثير أي مجال أو بيئة أخرى . فقد تصنع البيئة المحلية قواعد أو حداً أدنى من المعايير او المستويات لما قد تقوم به المدرسة المفردة فيما يختص بتخطيط المنهج ، ولكن يبقى التخطيط الفعلي لكي يتم في المدرسة المفردة . وتعالج كل المعلومات أو المتطلبات من مصادر أخرى ، كبيانات مدخلة لعملية تخطيط المنهج في المدرسة المفردة .

وفيما يتعلق بالاشتراك ، فلنا أن نصر على أن الهيئة المهنية — بمعنى المدرسين والمشرفين والمديرين — يجب أن تشترك في تخطيط المنهج ، بالاشتراك مع مواطنين عاديين ممثلين من بيئة المدرسة . وقد يُبقي حضور مواطنين عاديين ممثلين على وجود الصلات بين المدرسة والبيئة المحلية المحيطة . وكنتيجة لذلك ، فأي منهج يخطط يتعين الموافقة عليه ممن بيدهم الأمر في البيئة المحلية قبل أن ينفذ في المدرسة .

ولما كانت هناك وظيفتان رئيسيتان لكي تتحقق عن طريق نظام هندسة المنهج ، فيجب أن ترتبط الإجراءات والتنظيمات بهاتين الوظيفتين . وإحدى الوظيفتين هي التخطيط . ويجب أن تنظم الهيئة المشاركة في الدراسة وجماعات العمل ، حتى يتم تغطية المنهج عرضا وطولا — عرضا فيما يختص بمدى وتداخل العلاقات بين مكونات المحتوى الثقافي ، سواء نظمت بواسطة مواد تقليدية ، أو بواسطة مجالات أخرى للدراسة . وطولا فيما يختص بالمدى والتتابع داخل المواد أو المجالات المفردة . وقد يكون التنظيم الأفقي بواسطة الصف أو المستوى ، أما التنظيم الرأسي ، فيكون بواسطة مكوِّن محتوى الثقافة . وقد نخطط هذه المجموعات المنهج كلية للمدرسة . وإذا ما وضع المنهج موضع التنفيذ ، فإن وظيفة التخطيط تصبح وظيفة تطوير مستمر .

واقترح أن يكون مديرو المدارس مسئولين عن القيادة في وظيفة تنفيذ المنهج . ويشمل التنفيذ استخدام المنهج بواسطة مدرسين لتخطيط استراتيجيات تدريسهم . ونأمل أن يعدل المعلمون من محتوى المنهج ، بما يوائم جماعات طلابية محددة . ومن خلال عملية التخطيط سوف يتمكن المعلمون من تحديد نقاط الضعف في المنهج ، كموجه لجهود تخطيطهم . وتوفر مثل هذه المعلومات التغذية الرجعية لجماعات التخطيط لمراجعات تالية للمنهج .

ولنا اهتمامات ثلاثة فيما يتعلق بتقويم المنهج ، أولها يتعلق بالسؤال : « هل يستخدم المعلمون فعلا المنهج كمرشد وموجه للتخطيط التعليمي . » وثانيها يتعلق بالتأثير التنبؤى للمنهج عن تحصيل الطلاب ، تمشيا مع الأهداف والأغراض الموضوعة . أما ثالثها فيتعلق بنتائج التقويم . وهذه الاهتمامات تعتبر هامة بالنسبة للأفراد وموقف المدرسة المفردة ، وبالتالي سيتعين على كل مدرسة أن تصمم وسائلها الخاصة للتعامل مع هذه القضايا الهامة . فليس هناك إجراءات موضوعة لذلك .

قراءات مقترحة

SUGGESTED READINGS

American Educational Research Association. "Curriculum Planning and Development," *Review of Educational Research*. 27:237-304, June, 1957.

American Educational Research Association. "Curriculum Planning and Development," *Review of Educational Research*. 30:181-279, June, 1960.

American Educational Research Association. "Curriculum Planning and Development," *Review of Educational Research*. 33:227-337, June 1963.

American Educational Research Association. "Curriculum Planning and Development," *Review of Educational Research*. 36:339-389, June, 1966.

American Educational Research Association. "Curriculum," *Review of Educational Research*. 39:283-375, June, 1969.

Ammons, Margaret and Gilchrist, Robert S. *Assessing and Using Curriculum Content*. Washington, D.C.: The Association for Supervision and Curriculum Development, NEA, 1965.

Anderson, Dan W., Macdonald, James B., and May, Frank B. (eds.) *Strategies of Curriculum Development*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Books, Inc., 1965.

Anderson, Vernon E. *Principles and Procedures of Curriculum Development*. 2d ed. New York: The Ronald Press Company, 1965.

Association for Supervision and Curriculum Development, NEA. *Curriculum Change: Direction and Process.* Washington, D.C.: The Association, 1966.

Association for Supervision and Curriculum Development, NEA. *What Are the Sources of the Curriculum? A Symposium.* Washington, D.C.: The Association, 1962.

Beauchamp, George A. *The Curriculum of the Elementary School.* Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1964.

Beauchamp, George A. *Curriculum Theory.* 2d ed. Wilmette, Illinois: The Kagg Press, 1968.

Beauchamp, George A. and Beauchamp, Kathryn E. *Comparative Analysis of Curriculum Systems.* 2d ed. Wilmette, Ill.: The Kagg Press, 1972.

Beauchamp, George A. "Basic Components of a Curriculum Theory," *Curriculum Theory Network,* Toronto, Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education, Fall 1972, pp. 16–22.

Clark, Leonard H., Klein, Raymond L., and Burks, John B. *The American Secondary School Curriculum.* 2d ed. New York: The Macmillan Company, 1972.

Conner, Forrest E. and Ellena, William J. (eds.). *Curriculum Handbook for School Administrators.* Washington, D.C.: American Association of School Administrators, NEA, 1967.

Conran, Patricia C. "A Study of Causal and Other Relationships among Leadership, Teacher, and Student Variables in Curriculum Engineering." Doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, Illinois, 1974.

Cresswell, Anthony M. and Murphy, Michael J., with Charles T. Kerchner. *Teachers, Unions, and Collective Bargaining.* Berkeley, Calif.: McCutchan Publishing Corporation, 1980.

Dahllöf, Urban S. *Ability Grouping, Content Validity, and Curriculum Process Analysis.* New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, 1971.

Doll, Ronald C. *Curriculum Improvement: Decision-Making and Process.* 2d ed. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1970.

Eisner, Elliot W. *The Educational Imagination.* New York: The Macmillan Company, 1979.

Faunce, Roland C. and Bossing, Nelson L. *Developing the Core Curriculum.* 2d ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1958.

Firth, Gerald R. and Kimpston, Richard D. *The Curricular Continuum in Perspective.* Itasca, Ill.: F. E. Peacock Publishers, Inc., 1973.

Fullan, Michael and Pomfret, Alan. "Research on Curriculum and In-

struction," *Review of Educational Research,* 47:335–397, Winter 1977.

Goodkind, Thomas Barrett. "A Study of the Impact of the Illinois Curriculum Program upon Local School District Curriculum Operations." Doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, Illinois, 1965.

Goodlad, John I. and Associates. *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice.* New York: McGraw-Hill Book Company, 1979.

Gwynn, J. Minor and Chase, John. *Curriculum Principles and Social Trends.* 4th ed. New York: The Macmillan Company, 1969.

Hall, Maud C. L. "An Evaluation of Curriculum Planning Processes and Products." Doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, Illinois, 1976.

Hass, Glenn, Bondi, Joseph, and Wiles, Jon. *Curriculum Planning: A New Approach.* Rockleigh, N.J.: College Division, Allyn and Bacon, Inc., 1974.

Inlow, Gail M. *The Emergent in Curriculum.* 2d ed. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1973.

Johansen, John H. "The Relationships between Teachers' Perceptions of Influence in Local Curriculum Decision-Making and Curriculum Implementation," *The Journal of Educational Research,* 61:81–83, October 1967.

Kardas, Barbara Jean. "Characteristics of Teacher Participation in Curriculum Planning Activities and Reported Acts of Curriculum Implementation." Doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, Illinois, 1969.

King, Arthur R. and Brownell, John A. *The Curriculum and the Disciplines of Knowledge.* New York: John Wiley & Sons, Inc., 1966.

Kliebard, Herbert M. "The Tyler Rationale," *The School Review,* 68:259–272, February 1970.

Kirst, Michael W. and Walker, Decker, F. "An Analysis of Curriculum Policy-Making," *Review of Educational Research,* 41:479–509, December 1971.

Krug, Edward A. *Curriculum Planning.* Rev. ed. New York: Harper & Row, Inc., 1975.

Langenbach, Michael. "The Development of an Instrument to Measure Teachers' Attitudes toward Curriculum Use and Planning." Doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, Illinois, 1969.

Lundgren, Ulf P. *Frame Factors and the Teaching Process.* Stockholm, Sweden: Almqvist and Wiksell, 1972.

Macdonald, James B., Wolfson, Bernice J., and Zaret, Esther. *Reschool-*

ing Society: A Conceptual Model. Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1973.

McNally, Harold J., Passow, A. Harry, and Associates. *Improving the Quality of Public School Programs.* New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1960.

Neagley, Ross L. and Evans, N. Dean. *Handbook for Effective Curriculum Development.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1967.

Oliver, Albert I. *Curriculum Improvement.* New York: Dodd, Mead and Company, 1965.

Palardy, J. Michael (ed.). *Elementary School Curriculum: An Anthology of Trends and Challenges.* New York: The Macmillan Company, 1971.

Passow, A. Harry (ed.). *Curriculum Crossroads.* New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1962.

Payne, David A. (ed.). *Curriculum Evaluation.* Lexington, Mass.: D. C. Heath and Co., 1974.

Poll, Diana. "A Study of Selected Factors Related to the Implementation of Centrally Prepared Curriculum Guides." Doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, Illinois, 1970.

Ragan, William B. and Shepherd, G. D. *Modern Elementary Curriculum.* 4th ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1971.

Robinsohn, Saul B. "A Conceptual Structure of Curriculum Development," *Comparative Education,* 5:221–234, December 1969.

Saylor, J. Galen and Alexander, William M. *Planning Curriculum for Schools.* New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1974.

Smith, B. Othanel, Stanley, William O., and Shores, J. Harlan. *Fundamentals of Curriculum Development.* Rev. ed. Yonkers-on-Hudson, N.Y.: World Book Company, 1957.

Sowards, G. Wesley and Scobey, Mary-Margaret. *The Changing Curriculum and the Elementary Teacher.* 2d ed. San Francisco: Wadsworth Publishing Company, Inc., 1968.

Stratemeyer, Florence and others. *Developing a Curriculum for Modern Living.* Rev. ed. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1957.

Taba, Hilda. *Curriculum Development: Theory and Practice.* New York: Harcourt, Brace and World, Inc., 1962.

Trump, J. Lloyd and Miller, Delmas F. *Secondary School Curriculum Improvement.* Rockleigh, N.J.: Allyn and Bacon, Inc., 1973.

Tyler, Ralph W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago: The University of Chicago Press, 1950.

Unruh, Glenys G. *Responsive Curriculum Development: Theory and Action.* Berkeley, Calif.: McCuthan Publishing Corporation, 1975.

Walker, Decker F. "A Naturalistic Model for Curriculum Development," *School Review,* 80:51–65, November 1971.

Walker, Decker F. "Strategies of Deliberation in Three Curriculum Development Projects." Doctoral dissertation, Stanford University, Palo Alto, California, 1971.

Westbury, Ian. "Curriculum Evaluation," *Review of Educational Research,* 40:239–260, April 1970.

White, J. P. "The Concept of Curriculum Evaluation," *Journal of Curriculum Studies,* 3:101–112, November 1971.

Zais, Robert S. *Curriculum: Principles and Foundations.* New York: Thomas Y. Crowell Company, 1976.

الفصل الثامن

المنهج كمجال دراسة

* كتب ومقررات المناهج .
* البحث فى ميدان المناهج .
* المؤشرات العامة للمنهج كمجال للدراسة
  - تصميم وهندسة المنهج .
  - المجالات المنظمة للمعرفة .
* ملخص ووجهة نظر .
* قراءات مقترحة .

المنهج كمجال دراسة

Curriculum as a Field of Study

يُعد المنهج كمجال دراسة طريقة ثالثة يستخدم بها مصطلح منهج . فدراسة المنهج قد تشمل تصميم المنهج ، هندسة المنهج ، تقويم المنهج ، نظرية المنهج والبحث فيه ، الخلفيات الأساسية ، والنظم المعرفية . كما يعد المنهج كمجال دراسة مجالا ينخرط فيه المتخرجون وأعضاء هيئات التدريس بالجامعات وكذلك المشتركون فى برامج العمل المنهجى .

وسبق أن اشرنا فى عدة مرات سابقة إلى أن مجال المنهج يعتبر وظيفة للمفاهيم غير المُعرَفة والمُستخدمة دون دراسة دقيقة من قِبل الكثيرين . وهنا تجدر الإشارة إلى أن رول Rule قد تمكن من تحديد ١١٩ تعريفا لمصطلح منهج . وإذا لم تُنتق المفاهيم الأساسية وتعرف بدقة فإن الحدود بين المنهج والمكونات الأخرى للتربية تصبح مُبهمة وغير واضحة المعالم . وهذا الأمر يعتبر حقيقيا بوجه خاص فيما يتعلق بالحدود والعلاقات بين المنهج ، والتعليم والتقويم والتعلم . وقد أكدت التميزات المعطاه فى الفصول الأولى على الحاجة لتحديد صلاحيات ووظائف متفردة . ومع ذلك فهناك الكثيرون الذين يرفضون فكرة أنه يجب عمل تميزات بين المنهج والتعليم والتقويم والتعلم . وهناك أيضا فروق فى الرأى حول مجال المنهج ، فنحن قد نستخدم مصطلح المنهج لنعنى به مادة بمفردها أو نظام ما مثل منهج الرياضيات وذلك فى مقابل استخدام مصطلح المنهج ونشير به إلى البرنامج الكلى للمدرسة .

وبهذا فإنه يمكن الإشارة إلى قضايا نظرية معينة فى المجال عن طريق تحليل الظروف فى هذا المجال كما تتضح فى الدراسات فى مجال المناهج .

كتب ومقررات المناهج

CURRICULUM TEXTBOOKS AND COURSES

يعتبر فحص المجال المتاح فى الكتب التى كُتِبَت عن المنهج أحد طرق تقويم مجال المنهج ، ولعل أحد أنواع هذة الكتب كتاب يتناول فى المقام الأول تطوير المنهج ، ويشمل فصولا عن أسس المناهج ومحتوى المنهج وتصميم المنهج . وقد يخصص جزء كبير من هذا الكتاب لموضوعات عولجت فى الفصل السابق عن هندسة المنهج curriculum engineering . ولعل نوعا آخر من كتب المناهج يناقش محتوى وتنظيم المواد المدرسية . ومثل هذة الكتب قد تُخصص فصلا أو بعض الفصول للحديث عن تخطيط المنهج ، وهناك نوع ثالث تُعالج فيه موضوعات فى إطار من التكامل بين المنهج والتعليم ومن المعتاد أن تحوى هذه الموضوعات مناقشات عن المحتوى ومواد التعليم وأساليب التدريس modes of teaching لكل مادة من المواد الدراسية . ومثل هذة الكتب غالبا ما تحوى مناقشات عن التنظيم الإدارى .

هناك كتب كثيرة ومتنوعة عن المنهج منها ما يجمع بين عناصر من كل منها ومنها مايتناول المعالجات المتنوعة لمفاهيم المنهج الأساسية وتحتوى كتب القراءات فى المنهج على أكثر هذه الأنواع .

وعندما يصدر الناشرون كتبا عن المنهج فانهم يفعلون ذلك اعتقادا منهم أنها سوف تستخدم فى الكليات كمقررات جامعية ، وهى كذلك عادة . والمعنى الضمنى هنا هو أنه يجب ان تتنوع المقررات كثيرا فى الغرض وفى المحتوى كما يجب أن تتنوع الكتب كذلك . وقد قام آلتمان Altman بتحليل المواقف التى يتبناها الكتاب فى تخطيط المنهج ، فقام بعمل نموذج لتصنيف معالجات الأهداف فى تخطيط المنهج ، والأنشطة الموصى بها لتحقيق هذة الأهداف ، ووجد فروقا كبيرة فى كل من الأهداف والانشطة الموضوعة لتخطيط المنهج فى المواقف العديدة . ويعتبر تنوع المحتوى فى كتب تخطيط المنهج مؤشرا إلى أن هناك تنوعا مشابها يحدث فى المقررات المخصصة لتطوير المنهج .

كما يعتبر التنوع فيما تقدمه مقررات المنهج مؤشر آخر إلى الاضطراب الذى يسود مجال المنهج . وقد عرض بيتمان Bateman لهذا الاضطراب فى دراسة له ، حيث مسح محتوى هذة المقررات فى منهج أولى تقدمه جامعات بها برامج دراسية فى إعداد معلم المرحلة الابتدائية ، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة الى أن تنوع المحتوى يعتبر دالة على مثل هذة المقررات ، ذلك أنه فى إعداد وتربية معلم المرحلة الابتدائية . تتجه هذه المقررات نحو تغطيه كل نواحى اعداد وتربيه معلم المرحلة الابتدائية .

وهناك أيضاً ووطن Wootton الذى مسح محتويات المنهج فى مؤسسات تربية المعلم . وقد قدم ملاحظات كثيرة مشابهة لملاحظات بيتمان ولكن كان (ووطن) أكثر اقتناعا بأن لغة المنهج كانت لغة مُحسنة . ثم قام فيما بعد مع سيلوا Selwa بالإشارة إلى الصعوبة المتزايدة فى تحديد أى كم من المحتوى يجب

أن يتعرض له كل طالب من طلاب المنهج . وفى دراسة ثالثة وجد (ووطن ، وريبولدز ، ولوب) Wooton, Reynolds, and Lopp محتويات وأطروحات فى مجال المناهج تمتد امتداد بعيدا . ووجدوا أن هناك تغيرا فى طبيعة هذة المحتويات والاطروحات . وقد كشفت دراستهم المسحية هذة التى قاموا بها فى ١٩٧٣ ، توزيعا أكثر عداله بين عدة تصنيفات مثل منهج الابتدائى ، ومنهج الثانوى ، وتطوير المنهج ، الأمر الذى يشير إلى أن هناك اهتماما أكثر بنواحى متعددة للمنهج . وتجدر الاشارة هنا إلى أن ٦٪ من المقررات المعطاه عام ١٩٧٣ كانت دراسات فى البحث فى المنهج وتقويمه .وقد أشار المحتوى المقدم فى هذة المقررات إلى زيادة لها دلالتها فى الخبرات المتمركزة حول المجال وفى حل المشكلات وأشارت أيضا النتائج إلى أن هناك زيادة فى الأعداد حققتها المؤسسات التى بها مقررات فى المناهج : فقد قفزت النسبة فى المقررات المتاحة للمعلمين ، والاداريين ، ومديرى المنهج ، والموجهين من ٢٩٪ فى عام ١٩٦٩ الى ٧١٪ فى عام ١٩٧٣ ، وكذلك قفزت المقررات المتاحة لأساتذة الكليات من ١٪ الى ٣٩٪ . ومع هذا يبدو أن هذة المؤسسات تخلط بين المنهج والطريقة فى تحديد المقررات الأمر الذى يشير إلى أنه لايزال هناك خلط او قلة وضوح فى لغة المنهج .

البحث فى ميدان المناهج

RESEARCH

تعتبر اكثر الدوريات اهتماما بمراجعة البحث فى التربية هى : Review of Educational Research . وقد أشار العدد الأساسى للمشاركين فى الملخصات والمقالات التى خُصِصَت للمنهج إلى ندرة البحث فى المنهج .

وتكشف أعداد هذه الدوريه الصادرة فى شهر يونيو فى سنوات ١٩٦٠ ، ١٩٦٣ ، ١٩٦٦ ، ١٩٦٩ عن حالة البحث فى المنهج . وتحتوى هذة الأعداد الأربعة على ٢٧ فصلا ، أربعة منها تحتوى على مناقشات حول حالة المجال . وخمسة منها يمكن وضعها تحت عنوان القوى المؤثرة فى قرارات المنهج ، وخصص فصلان لمكونات المنهج او تصميمه . وإشتمل فصلان آخران على التدريس . ووروجعت عمليات تطوير المنهج فى ثلاثة فصول ، وتناولت خمسة فصول موضوعات عن نظرية المنهج والبحث فيه . وتناولت أربعة فصول أخرى المواد والوسائط التعليمية . وقد ضم أحد الأعداد الأربعة خمسة فصول . وضم آخر عشرة فصول . أما العددان الأخران فقد ضم كل منهما ستة فصول . ولا يعنى هذا أن الموضوعات التى عولجت فى العدد ذى العشرة فصول لم تُتناول باختصار أكثر فى مكان ما فى العددين الأخرين . ومع ذلك فإن هذا التحليل للفصول يعطى صورة عن اهتمامات الاشخاص المعنيين بالبحث فى المنهج .

وقد توصل جودلاد Goodlad فى عام ١٩٦٠ إلى أن التنظير فى المنهج يوصف بأنه تأمل مجرد ، والبحث فى المنهج يوصف بأنه تجريب غير واضح المعالم ، أو الممارسة فى المنهج توصف بأنها تخمين) وفى عام ١٩٦٦ أضاف ابرامسون Abramson إلى ذلك قوله :

كان مجال المنهج غنيا بعبارات عن الفلسفة والأسس ولكن تنقصه التراكيب النظرية التى تولد فروضا قابلة للبحث . وبسبب كل من محاولة عمل بحث على أساس من منظور كلى للمنهج ، وكذلك الطبيعة الاشتقاقية لمنهجيته ، قام البحث فى المنهج بشكل كبير على اختبار التلاميذ ، كما حدث فى البحث فى التدريس والتعليم .

وهنا يثير (ابرامسون)قضية معايير تقويم المناهج وتطبيقاتها . وقام مكدونالد Macdonald بمواجهة استخدام تعلم التلميذ كمعيار لتقويم المنهج . فقد افترض أنه اذا ماكان المنهج هو نتاج نظام منهجى فقد يكون من الأنسب استخدام مثل هذة المعايير كدرجة استخدام المنهج من قبل المعلمين ، واتجاهاتهم نحو المنهج ، وهلم جرا . وقام (جودلاد) بتلخيص عدد ١٩٦٩ . وكانت إحدى نتائجه أنه يبدو أن النظرية العامة والتنظير فى المنهج قد تقدما قليلا جدا أثناء العقد الماضى .

وفى ورقة مثيرة عن البحث فى المنهج فحص (ووكر Walker) الأطروحة التالية :

لقد فشلنا فى مجال المناهج فى القيام بالبحث الأمبريقى المطلوب لتوضيح طبيعة الظاهرات والمشكلات التى نواجهها . ويرجع هذا الفشل فى جزء كبير منه إلى الخطأ فى المفاهيم التى قبلناها دون نقد عن طبيعة وأهداف الاستقصاء الامبريقى فى مجال يعنى بالتطبيق وكنتيجة لهذة المفاهيم غير الصحيحة كان هناك هذا النقص فى مصداقية الاستقصاء الامبريقى كوسيلة لتناول اهتماماتنا .

وقد حدد ذلك كمشكلة محورية للمنهج وهى أنه يجب أن يدرس ويدرس أو يتعلم ولقد حذر (ووكر) من مزالق استعارة قواعد غير مناسبة نماذج البحث من العلوم السلوكية واقترح بدلا من هذا أن نبحث عن طرق أكثر صلاحية للحصول على معلومات حقيقية بملاحظتنا وتناولنا لظاهرات المنهج وذلك للمساعدة فى تكوين وحل مشكلات المنهج . وهذا هو مايجب علينا أن نفعله .

ومن الواضح من مراجعات البحث فى المنهج أن الجهد البحثى لم يؤد إلى إسهامات رئيسية لتعريف المنهج كمجال . فالمشكلة الرئيسية للتنظير العلمى فى المنهج لم تُواجه أو تُحل من جانب باحثى المنهج فالقليل جدا منهم يُعتبرون متخصصون فى نظرية المنهج . وكما أشرنا من قبل فإن الزيادة المضطردة فى البحث الامبريقى ذات مستوى عال فى مجال المنهج لم تحدث بعد . فإننا كما يرى البعض كنا نحاول استخدام نماذج وأساليب ليست مناسبة فى البحث فى المنهج . ولكن إذا ماحدث أن انتج البحث النظرى فى المنهج أى شىء يمثل تعميمات تنبؤية أو افتراضات فسوف يتعين على باحثى المناهج أن يكتسبوا معرفة ومهارة فى الاساليب الامبريقية الدقيقة أكثر مما لديهم .

المؤشرات العامة للمنهج

COMMON DENOMINATORS

بالرغم من الاختلاف الكثير فى الرأى حول المنهج كمجال دراسة كما اتضح من المناقشة فى الأجزاء السابقة فى هذا الفصل إلا أنه يبدو أن هناك بعض السمات المشتركة التى يجب أن يلتفت إليها كل الأشخاص ذوى الفكر الجدى فى المنهج وبخاصة المُنظِرون . وعندما يقوم مُنظِرو المنهج بتحديد وإبراز كل من السمات المشتركة وغير المشتركة للمنهج كمجال دراسة فسوف يؤدى ذلك بهم إلى نظريات أكثر دقة وأكثر تفاضلا بشكل جاد . وفيما يلى من فقرات نشير إلى بعض من السمات المشتركة والأساسية للمنهج كمجال دراسة مع الأخذ فى الاعتبار انه قد توجد بها آراء متنوعة .

تصميم وهندسة المنهج — CURRICULUM DESIGN AND ENGINEERING

بداية نقول إن من أول هذه السمات المشتركة تلك التى سبق مناقشتها من فصول تحت عنوانى تصميم المنهج ، وهندسة المنهج . وليست هناك حاجة هنا لمراجعة المناقشات السابقة حول هذه المكونات لمجال المنهج . وهناك القليل ، أن وجد ممن ، قد ينكرون أن مشكلات وقضايا تصميم المنهج وتنظيم محتوى الثقافة تنتمى إلى مجال المنهج ولكن قد لايتفق الكثيرون ، جدلا ، حول الابعاد المحددة لهذة المشكلات والقضايا . وكذلك يمكننا فهم هندسة المنهج كمكون قوى للمنهج ، فبالتأكيد لابد من تخطيط المنهج اذا كان لابد من وجوده ، وإذا ما وُجد فلا بد من تحقيقه ، ومن الواضح أنه يجب مراجعته باستمرار وهذة المراجعة تتطلب تقويما . وقد يقول البعض أن عمليات إنتاج وتحقيق وتقويم المنهج لاتدخل فى مجال المنهج وهكذا اختاروا أن يقصروا مجاله على ماأشرنا اليه هنا بتصميم المنهج . ولكنه من المنطق أن نقول إن هناك بعدان لمجال المنهج هما :

١ ـــ بُعد أساسى يتكون من كل الاعتبارات الضرورية لصنع قرارات عن التصميم الكلى للمنهج .
٢ ـــ وبُعد عمليات يتكون من كل العمليات التى كنا نتحدث عنها والتى تجعل المنهج وظيفيا فى المدارس .

وقد نعتبر تصميم وهندسة المنهج كأنها المكونات حتى يمكن وصفة بأن مجال دراسة . ومع أنه قد يكون هناك ندرة فى كل من البحث وجهود بناء النظرية فى مجال المنهج إلا أن التقدم المستقبلى فى المنهج كمجال دراسة يعتمد عليهما .

خبرات سابقة فى المنهج — CURRICULUM EXPERIENCE

تعتبر خبرتنا الماضية فى قضايا وشئون المنهج رؤية أخرى للمنهج قد يشارك فيها الطلاب . ومن المحتمل أن

يكون جزء كبير من الدراسات الجامعية فى مجال المنهج مراجعة للخبرة الماضية عن طريق مراجعة الأعمال التى كتبت فى كل من الماضى القريب والبعيد . ومن الناحية الإجرائية قد يرغب طالب المنهج فى إكتشاف الخبرة فى قضايا ومسائل المنهج من مُنَظِرات ثلاثة هى : تقارير عن برامج المنهج فى نظم المدارس ، وتحليل المواقف التى اتخذها كتاب المنهج ، واقتحام مجال المنهج ككل من منظور تاريخى . ولدينا بعض الأمثلة عن كل هذه المنظورات فى الأدب . فمثلا فى الكتاب المُعنوَن بتحسين المنهج فى نظم المدرسة العامة Curriculum Improvment in Public School Systems الصادر عن الناشر كاسويل Caswell وشركاه عام ١٩٥٠ توجد تسعة برامج منهج . وفيما بعد بعقد كامل أصدر الناشر مكانلى Mcnally وباسو Passow وشركاه ملحقا لتقرير كاسويل ، فقد قدموا تقاريرا عن تطبيقات المنهج فى سبعة ولايات أو مقاطعات . فإذا كان قد عَمِلَ الكثير من مثل هذه التقارير فان مايأتى من دارسين قد يقدمون وضوحا متزايدا للأبعاد العملية لتصميم وهندسة المنهج .

ولقد سجل كُتاب عديدون ونشروا آراءهم حول قضايا ومسائل المنهج . وهذه تعتبر سجلا عاما متاحا لطلاب المناهج . ولكن نقطة الضعف هنا هى أن نقاط الأختلاف فى الآراء لم تُناقش بشكل أكبر ، الى حد أن باحثى المناهج يخشون أن يجرحوا مشاعر بعضهم البعض ومنذ نشر الكتاب السنوى السادس والعشرون المكون من جزءين ، الصادر عن الجمعية القومية لدراسة التربية National Society for the Study of Education ، فليس هناك عمل محدد ومُفصَل عولجت فيه الآراء والمواقف المتعلقة بالمنهج بشكل صريح وواضح . أضف إلى ذلك أنه من النادر مايُركِز الباحثون على التحليل النقدى لوجهات النظر المنظمة عن المنهج . وتعتبر دراسة أولتمان Altman عن مواقف تخطيط المنهج فريدة من نوعها فى هذا المجال . وكذلك يعتبر تحليل سيجوبل Seguel للكتابات فى المنهج فى اعمال مكمورى Mcmurry وجون ديوى John Dewey وفرانكلين بوبيت Franklin Bbbitt وهارولدرج Harold Rugg كاسويل Caswell ، عملاً متميزا . ويعتبر التحليل النقدى للأعمال المنشورة تحليلا غنيا ومجالا مثمرا لتجميع جهود البحث . فعلى سبيل المثال قام بوندر Ponder بتحليل تاريخى لنظريات المنهج للتصويريين الاجتماعيين . وتتبع سكوتن Scotten تكوين وانتشار مفهوم هوبكنز Hopkins لمنهج الخبرة . وركز بوله Bullough على حياة وعمل هارولد البرتى Harold Alberty مؤكدا على تأثير بويد Boyd فى تطوير رؤية ومفهوم البرتى أما مولين Mullen فقام بمراجعة التطورات فى ميدان المنهج فيما بين عام ١٩٤٠ وعام ١٩٧٥ من خلال التركيز على التغيرات فى وجهات نظر كتاب مناهج محددون فيما يتعلق بتناولهم لموضوعات تصميم المنهج ، وهندسة المنهج ، ونظرية المنهج .

وهناك طريقة أخرى تُبرِز خبرتنا الماضية كسمة عامة فى مجال المنهج وهى تطور المجال من منظور تاريخى . وينعكس هذا من المد والجذر فى المواقف والرؤى التى تبناها باحثو المنهج واتجاهات البحث والقصور فى تطبيقات المنهج فى المدارس . وكان من سياسة جمعية البحث التربوى الأمريكية (American Educational Research Association) ان تنشر عددا فى مراجعة البحث التربوى (Review of Educational Research) عن المنهج مرة كل ثلاث سنوات ، ومن حين لأخر تُراجع الدراسات التاريخية

التى تعكس مثل هذا الاهتمام بالأبعاد الماضية للمجال . وعلى سبيل المثال ففى عدد يونيو عام ١٩٥٧ أعد بوشامبفصلا عنوانه تنظيم وتطوير المنهج من منظور تاريخى (Curriculum Organization and Development in Historical Perspective) وايضا أعد بيلاك Bellack فى عدد يونيو عام ١٩٦٩ فصلا تحت عنوان تاريخ الفكر والتطبيق فى المنهج History of Curriculum Thoyht and Practice .

وهناك دراستان تعتبران مثلا على البحث المطلوب فى تطور المجال ، الأولى هى دراسة فيليبس Phillips والتى تتبع فيها كيف استخدم مصطلح مُنهج ، منذ أن كتب يوبيت كتابه الشهير عن المنهج فى عام ١٩١٨ ، والثانية هى دراسة (سيجويل) تطور المنهج كمجال أثناء سنوات التكوين مستخدمة أعمال الأفراد كمؤشرات للفترات المتعددة أو مراحل التطور . وهناك حاجة كبيرة لدراسات لاحقة لهذة الدراسة الدقيقة .

المجالات المنظمة للمعرفة *ORGANIZED FIELDS OF KNOWLEDGE*

هناك مجالات معينة منظمة للمعرفة تشكل مؤشرا عاما لمجال المنهج منها مايسمى بأصول التربية ، والنظم الأصلية لمحتوى الثقافة للمواد المدرسية ، والنظم المتصلة بدراسة المنهج .

وقد ينكر البعض من طلاب مجال المنهج الحاجة لتضمين دراسة أصول التربية كجزء فى مجال المنهج . ويستدلون على ذلك بحقيقة أن معظم مؤلفى كتب المناهج يخصصون فصولا لتغطى موضوعات تاريخ الجهود المنهجية ، ومبادىء التعلم والتطور والنمو الإنسانى ، ومعلومات ثقافيه واجتماعيه عن المدارس والقوى السياسية والمذاهب فى فلسفة التربية . وهذة الموضوعات قد عولجت كأسس أو أصول عامة للتربية من جانب باحثين فى كل جانب محدد من جوانب التربية متضمنة المناهج مستمدين منها معلومات . ومصداقية للكثير من أعمالهم . أما أهمية المؤثرات الأصولية على التربية فقد أبرزت بمواقف تبناها أناس فى التربية ممارسةً . إن لكل جانب أصولى ارتباط بنظام تقليدى ، فعلم النفس التعليمى له ارتباط بعلم النفس ، وكذا فلسفة التربية لها ارتباط بالفلسفة ، وعلم الاجتماع التربوى له إرتباط بعلم الاجتماع وهم جرا . ولكن التربية هى نظام تطبيقى ووظيفة عالم النفس التربوى وفيلسوف التربية وعالم الاجتماع التربوى أن يطبقوا المعرفة من نظمهم الأولى على التربية ويُصدَق نفس الكلام على طلاب مجال المناهج ، فيجب ان يدرسوا دلالة وأهمية المعرفة من النظم الأخرى وصولا الى خصائص ووظائف المنهج .

وتعتبر النظم الأم لمحتوى الثقافة المستخدمة كمواد دراسية ،مؤشرا آخر مشتركا لمجال المنهج . وتتغير المجالات المنظمة للمعرفة باستمرار فى تكويناتها ويجب أن تعكس المناهج مثل هذة التغيرات ماأمكن ذلك . فعلى سبيل المثال إذا ماتوصل المؤرخون من خلال جهودهم البحثية إلى إعادة تفسيرات صادقة وثابته للتاريخ الاستعمارى الأمريكى فيجب ان تعكس هذة التفسيرات فى برامج الدراسات الاجتماعية لكل من المدارس الابتدائية والثانوية . وهناك الكثير من هذه الايضاحات المحددة المشابهة من نظم أخرى يمكن حصرها .أضف إلى ذلك أنه تفرض تبريرات جديدة لتنظيم مواد المدرسة داخل النظم الأصلية ، ويجب أن

تكون هذة التبريرات كمعلومات ضرورية ومطلوبة لانتقاء وتنظيم المحتوى الثقافى للمنهج وكلها تشير إلى النظم المنظمة كبعد ضرورى، ومشترك للمنهج كمجال دراسة .

وهناك مؤشر مشترك ثالث لطلاب المناهج يتكون من تلك النظم التى تعتبر أصلية لمجال المنهج وخاصة تلك التى لها صلة بهندسة المنهج . وأقرر أن الكثير جدا ممن يكتبون عن نظرية المنهج يتجاهلون كلا من أصل هندسة المنهج والنظم الأولى لسلوكيات القيادة فى عمليات هندسة المنهج . إن موضوعات مثل استكشاف فلسفة العلم ، والمنطق ، ونظرية السلوك التنظيمى ، والعلم السياسى ، وعلم الاجتماع تعتبر أمثلة حية للدراسات الأكثر إقبالا عليها إن لم تكن ضرورية لأى فرد يرغب فى أن يصبح طالب لمجال كامل للمنهج . إن دراسة نظرية التعلم ومبحث المعرفة يعتبران ميدانيين اضافيين للدراسة ويعتبران مقيدين للمتخصص فى المناهج ولكنهما يرتبطان أكثر بتصميم المنهج ، ويمكن إضافة الإحصاء ، وتصميم البحث ، وتكنولوجيا الكومبيوتر إليها كنظم أولى فى البحث ومكون بناء النظرية فى مجال المنهج . وفى الحقيقة فإن النظم الأولى الأم ، تعنى أن يبحث مُنظِرو المنهج عن أطر وأشكال لأنشطتهم فى بناء النظرية ، وتصبح القدرة على عمل مثل هذه التراجم واحدة من المهارات الأكثر أهمية للمتخصص فى المناهج .

وهكذا يعتبر تصميم المنهج وهندسة المنهج مكونين أساسيين فى مجال المنهج بمعنى أن هذين المكونيين هما كل مايقوم عليه هذا المجال . فاذا ماأضفت إلى ذلك ؛ البحث فى التصميم وفى الهندسة وتطور النظرية فإنك تكون قد حصرت أبعاد مجال الدراسة . ومع ذلك فالأبعاد الأساسية للمجال غير كافية لوصف كل مايعتبر بالفعل مؤشرات مشتركة للمجال ، فالمنهج نظام تطبيقى أو على الأقل فهو مجال للدراسة تطبيقى . وبهذا المعنى فإنه لايتطور فقط تاريخيا فى شكل خبرة فى التصميم والهندسة والبحث والنظرية بل يسرع ايضا بتطوره خلال المادة التطبيقية المستمرة للمعرفة من المجالات الأساسية والنظم المتعلقة .

الخلاصة ووجهة نظر

SUMMARY AND A POINT OF VIEW

إذا ماكانت التفسيرات فى مجال المنهج تسير على هدى من محاولة البحث عن إجابات لأسئلة عما سيدرس فى المدرسة ، فمن الأسهل تحديد عموميات بين تلك التفسيرات بدلا مما لو سارت هذة التفسيرات فى ضوء البحث عن إجابات لأسئلة حول ما سوف يُدرَس فى المدرسه وكيف يُدرَس وما يجب ان يُدرَس . وعندما يكون البحث والنظرية غير مؤهلين لشرح ومساندة تلك التفسيرات فعندئذ تبدو حالة المجال غير واضحة المعالم وأكثر اضطرابا والمناقشات المعطاه فى هذا الفصل تعقد من هذة التعميمات .

كما أن الفحص الدقيق للأدب يشير إلى أن هناك اتفاقا أساسيا على أن مجالات معينة كبيرة تدخل تحت مظلة مجال المناهج . وقد حدد فى هذا الفصل مكوِّن المنهج وتصميمه ، وهندسة المنهج . والبحث وتطور النظرية ودراسة النظم المتعلقة كأبعاد مشتركة للمنهج كمجال دراسة . وبغض النظر عن الاتفاق الصورى

حول تضمين هذه المجالات الكبيرة فى المجال فإن هناك تفاوتا كبيرا بين المؤلفين فى المعانى المرتبطة بالمفاهيم الأساسية فى المنهج ومن ابرزها تعريفات المنهج والاستخدامات المعروفه للمنهج وعمليات تطوير المناهج .

وتعتبر أعمال مُنَظِرى المناهج ظاهرة مشجعة ، ذلك أنهم يمتلكون الفرصة للاستفادة من المؤشرات المشتركة وغير المشتركة للحالة الراهنة لميدان المناهج وذلك باستخدامها كنقاط انطلاق نحو نظريات أفضل وأكثر تفرداً . لذا لابد ان يطرأ على المنهج كمجال دراسة مزيدا من التوضيح .

أما عن رؤيتى عن أساس المنهج كمجال للدراسة فقد عرضتها فى ملخصات الفصول التى تناولت تصميم المنهج وهندسة المنهج وفى هذا الفصل فى القسم الذى تناول المؤشرات المشتركة للمجال . وبالنسبة لى فإن مكونات مجال المنهج توجد فى المداولات والمناقشات عن محتوى وتصميم المنهج وعن عمليات هندسة المنهج . وعن رؤية المنهج كمجال للدراسة فإن البحث وتطور النظرية التى تغطى المجال الواسع للتصميم والهندسة يعتبران ضروريان . ولعل الافتراض الأولِّى وراء هذه العبارات وهو أن السؤال عما سوف يُدرَس فى المدرسة هو المشكلة الوحيدة لمجال المنهج . أما السؤال عن كيف يُدرَس فإنه ينتمى الى المجال الواسع للتربية ولكنه يجب أن يُتضمَن فى مجال التعليم .

قراءات مقترحة

SUGGESTED READINGS

Note: Most of the suggested readings at the end of Chapter 7 also are relevant here.

Altman, Burton E. "An Identification and Classification of Selected Characteristics of Cooperative Curriculum Planning Positions from 1918 to 1965." Doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, Illinois, 1965.

Apple, Michael W. *Ideology and Curriculum.* Boston: Routledge & Kegan Paul, 1979.

Association for Supervision and Curriculum Development, NEA. *Research for Curriculum Improvement.* 1957 Yearbook. Washington, D.C.: The Association, 1957.

Bateman, Donald G. "An Investigation of the Circumstances and Conditions of the Undergraduate Course in Elementary School Curriculum in Teacher Education Programs in Selected Universities in the United States." Doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, Illinois, 1966.

Beauchamp, George A. "A Hard Look at Curriculum," *Educational Leadership,* 35:404–409, February 1978.

Foshay, Arthur W. (ed.). *Considered Action for Curriculum Improvement.* The 1980 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development. Washington, D.C.: The Association, 1980.

Huebner, Dwayne (ed.). *A Reassessment of the Curriculum.* New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1964.

Kliebard, Herbert. "The Curriculum Field in Retrospect," *Technology and the Curriculum.* P. W. F. Witt (ed.). New York: Teachers College Press, 1968, pp. 69–84.

McClure, Robert M. (ed.). *The Curriculum: Restrospect and Prospect.* The Seventieth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: The University of Chicago Press, 1971.

McNeil, John D. *Curriculum: A Comprehensive Introduction.* Boston: Little Brown and Company, 1977.

Molnar, Alex and Zahorik, John A. (eds.). *Curriculum Theory.* Washington, D.C.: The Association for Supervision and Curriculum Development, 1977.

Parker, J. Cecil and Rubin, Louis J. *Process as Content: Curriculum Design and the Application of Knowledge.* Chicago: Rand McNally & Co., 1966.

Phillips, Richard Claybourne. "A Historical Study of the Concept Curriculum." Doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, Illinois, 1962.

Pinar, William F. (ed.). *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists.* Berkeley, Calif.: McCuthan Publishing Corporation, 1975.

Robinson, Helen R. (ed.). *Precedents and Promise in the Curriculum Field.* New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, 1966.

Schaffarzick, Jon and Sykes, Gary (eds.). *Value Conflicts and Curriculum Issues.* Berkeley, Calif.: McCuthan Publishing Corporation, 1979.

Seguel, Mary Louise. *The Curriculum Field: Its Formative Years.* New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, 1966.

Short, Edmund C. (ed.). "A Search for Valid Content for Curriculum Courses," *Educational Comment/1970.* Toledo, Ohio: College of Education, University of Toledo, 1970.

Short, Edmund C. "Knowledge Production and Utilization in Curriculum: A Special Case of the General Phenomenon," *Review of Educational Research,* 43:237–302, Summer 1973.

Smith, B. Othanel and Ennis, Robert H. *Language and Concepts in Education.* Chicago: Rand McNally & Co., 1961.

Venable, Tom C. *Philosophical Foundations of the Curriculum.* Chicago: Rand McNally & Co., 1967.

Wootton, Lutian R. and Selwa, Robert W. "Curriculum: A Changing Concept," *Educational Leadership,* 27:692–696, April 1970.

الفصل التاسع

نحو تطوير نظرية المنهج

* وضع البنية التعريفية .
  - الفرضيات التعريفية .
* وضع الفرضيات الوصفية أو المعيارية .
* وضع الفرضيات التنبؤية أو الخاصة بالعلاقات .
  - الفرضيات التنبؤية أو الخاصة بالعلاقات .
* تعليقات نهائية .

نحو تطوير نظرية المنهج

Toward the Development of a Curriculum Theory

بدلًا من كتابة موجز تقليدى عن هذا الفصل يقوم مؤلف الكتاب بالتعرض لأمرين أولهما : الإلمام بالنقاط الأساسية فى الفصول السابقة التى تعتبر نقاطاً مهمة وتوجيهات مفيدة للباحثين فى نظرية المنهج يتبعونها فى المستقبل ، وثانيهما : وضع فرضيات من الموقع النظرى حيث تَطور إلى أن أصبح أمثلة أو نماذج أمثلة . وبالمعنى الدقيق للكلمة ، لاتوجد نظريات منهج قائمة بالفعل . لكنه توجد مبررات Rationales أو مجموعة من الإجراءات المقترحة suggested procedures ، وكل أنواع العبارات أو التحديدات المعيارية normative statements عن الطريقة التى يجب أن تكون عليها الأمور ، لكنه لاتوجد نظريات منهج تقوم بالوظيفة الضرورية لوصف وشرح هذا المجموع الكلى للأحداث التى قد تسمى المنهج . ولا يدعى المؤلف أنه على وشك أن يضع أول نظرية للمنهج فى الصفحات التالية ، ولكنه يوضح الطريق نحو تطوير نظرية واضحة ومحدده . دعنا أولًا نقر فى الأذهان أننا قد عَرفنا نظرية المنهج على أنها مجموعة من العبارات (التقريرات) التى تعطى معنى للمنهج عن طريق تحديد العلاقات بين عناصره وتوجيه تطويره ، واستخدامه ، وتقويمه . وتختلف خاصية العبارات فى نظرية ما بالاعتماد على درجة تعقد النظرية ، وقد يكون هناك اشتمال لعبارات تسمى بديهيات axioms ، نظريات theorems ، افتراضات أو مسلمات postulates ، تعريفات definitions ، تعميمات genevalization تنبؤات prediction قوانين Lows ، أو ببساطة فرضيات propositions . ويعتبر مصطلح فرضية هو أكثر تلك المصطلحات عمومية ، ويمكن استخدامه ليمثل كل الأنواع الأخرى . وسوف يستخدم المصطلح العام فيما يلى من صفحات عندما نتحدث عن الفرضيات التعريفية definitional proposition ، والفرضيات الوصفية أو المعيارية Descriptive or normative propositions والفرضيات التنبؤية أو الفرضيات الخاصة بالعلاقات predictive or relationship proposition . وبهذا الفهم ، إذن ، توجد ثلاثة أمور ينبغى على أى شخص يرغب فى تطوير نظرية المنهج أن يقوم بها . أولا : ينبغى وضع التراكيب أو الأبنية التعريفية Definitional structures بطريقة ما بحيث يتم تعريف المصطلحات الرئيسية لمجموعة الأحداث موضع التنظير من أجل

الاستخدام المتماسك بعد ذلك . ثانيا : يجب وضع الفرضيات التي تصف مجموعة الأحداث التي تشكل أو تمثل النظرية . وهذه عبارة من عبارات النظرية الوصفية أو المعيارية . كما أنها فى معظمها افتراضية assumptive لكن المُنَظِر the theorist يعتقد أنها حقيقية . ثالثا : يجب وضع الفرضيات التي توضح أو تتنبأ بالعلاقات بين مجموعة الفئات . وعادة مايكون لمثل هذه الفرضيات بعض الأسس فى مجال (ميدان) البحث ، لكنها تحتاج باستمرار لمزيد من التفاعل exposure فى بوتقة البحث crucibl of research . ويدور باق الفصل حول كل من تلك المهام لبناء النظرية .

وضع البنية التعريفية

ESTABLISHING DEFINITIONAL STRUCTURES

إن أية مجموعة من الأحداث التي يدّعي الفرد شرحها عن طريق بناء النظرية التي تتكون من مجموعة من المفاهيم والتكوينات المتفردة بمجموعة الأحداث هذه . وتأتى وظيفة المنظر لإعداد عبارات أو تقريرات تعريفية لكل مفهوم والمتضمنة فى مجال مجموعة الأحداث . والسبب فى القيام بهذا يعتبر سببا مزدوجا : فالتعريفات تتجمع فى المجال على نحو مفاهيمى conceptually ، كما أنها تعطى إطاراً لغوياً متماسكاً (ثابتاً) من أجل مزيد من تطوير النظرية . وتصبح التعريفات بديهيات للنظرية . وبهذا المعنى فالتعريفات عبارة عن فرضيات يُفترض أنها حقيقية ، كما أنها فى ذاتها غير قابلة للاختبار untestable .

إن المستوى التعريفى فى بناء النظرية مهم وجوهرى . ففى العلوم المتأصلة ، نجد أن تعريفات المفاهيم والتكوينات متفق عليها على نحو أكثر مما هو فى كثير من العلوم الاجتماعية . كما أنه يوجد قليل من الاتفاق على التعريفات التي قد تُستخدم فى بناء نظرية المنهج ، حيث لايوجد اختلاف كبير بشأن المفاهيم والتكوينات التى يجب تضمينها لكنه يوجد أيضاً تباين شاسع فى الطرق التي بها يعرِّف المشتغلون بالمنهج المفاهيم والتكوينات الواحدة . وهذا مايجعل المستوى التعريفي لبناء النظرية فى المنهج اكثر أهمية . وعلى نحو فرضى ، نجد أن الفئات المختلفة للتعريفات تشكل أسساً لنظريات مختلفة للمنهج . وحيث إنه لاتوجد نظريات منهج قائمة ، فإننا لانستطيع فى الوقت الحاضر أن نوضح أمثلة أو نماذج للاختلافات التى تُعزى للتباين فى التعريف .

الفرضيات التعريفية *DEFINITIONAL PROPOSITIONS*

يمكننا الآن أن نتجه إلى الفرضيات التعريفية التي نبعت من وجهة تفكير المؤلف والمشار إليها . فسوف نقوم بإعداد قائمة بالفرضيات التعريفية ثم نتبعها بتعليقات توضيحية وتفسيرية(تبريرية) . وستكون التعليقات هنا قليلة حيث إن الأفكار الكامنة وراء الفرضيات قد تمت مناقشتها بإسهاب فى الفصول السابقة :-

١ ــ المنهج هو خطة مكتوبة a written plan تصف مجال وترتيب البرنامج التربوى (التعليمى) الظاهر (المعلن) للمدرسة .

٢ ــ تصميم المنهج هو أساس (مادة) وتنظيم الأهداف ومحتوى الثقافة culture content بترتيب ما بحيث يُظهر التقدم الممكن potential progression من خلال مستويات التعليم المدرسي .

٣ ــ نظام المنهج A curriculum system هو نظام لصنع القرار والعمل فيما يتعلق بالوظائف الأولية الثلاثة للمنهج : التخطيط planning ، والتنفيذ implementing ، والتقويم evaluating .

٤ ــ تتكون هندسة المنهج curriculum engineerig من كل العمليات والأنشطة الضرورية لحفظ وتحسين نظام المنهج .

٥ ــ محتويات المنهج curriculum contents هى كل مكونات المنهج .

٦ ــ الأهداف هى تلك العبارات داخل المنهج التى تشير إلى الغايات ends التى على المدرسة أن تسعى نحوها .

٧ ــ محتوى الثقافة culture content هو ذلك الجزء أو القدْر portion من المعارف الكلية للإنسان التى تُنتقى لتستخدم فى المدرسة كوسيلة لتحقيق الأهداف الموضوعة .

٨ ــ المواد الدراسية subjects هى طرق تنظيم محتوى الثقافة فى مجالات متجانسة لأغراض التدريس .

٩ ــ النظم المعرفية disciplines هى الفروع الأساسية للمعرفة التى يتم تنظيمها لتسهيل تدريسها وتطويرها .

١٠ ــ العمليات processes هى المصطلح العام لعمليات الاستقصاء والبحث inquiry processes ، والعمليات البنائية syntactics ، والسلوكيات المهارية skill behaviours ، وعمليات التعلم الأخرى المتضمنة فى محتوى ثقافة المنهج .

١١ ــ الدمج أو الصهر fusion هو عملية تقليل مجالات محتوى الثقافة المزمع تضمينها المنهج وذلك بإحداث تكامل by integrating لمجالين موجودين أو أكثر .

١٢ ــ المجال scope هو حجم الأهداف ومحتوى الثقافة فى المنهج بعناصره in its entirety أو بأى جزء أو قدر محدد .

١٣ ــ التسلسل sequence هو التنظيم المرتب لعناصر محتوى الثقافة فى المنهج بمشتملاته أو أى جزء أو قدر محدد .

١٤ ــ الارتباط articulation هو عملية ربط مجالات محتوى الثقافة داخل ــ وبين ــ المستويات المختلفة للتنظيم الدراسى (المدرسى) على نحو رأسى وأفقى .

١٥ ــ مستوى التنظيم level of organization هو الطريقة التى يتم بها تجميع الطلاب لأغراض التدريس بحيث يعملون من خلال المدرسة .

١٦ ــ التبرير هو تفسير لتنظيم أى مجال معين لمحتوى الثقافة .

١٧ ــ تخطيط المنهج يتكون من كل العمليات الضرورية لتخطيط المنهج وكتابته .

١٨ ـــ تنفيذ المنهج curriculum implementation وهو عبارة عن تلك العمليات الضرورية لضمان أن المنهج يستخدمه المعلمون كنقطة انطلاق لتطوير استراتيجيات تدريسهم .

١٩ ـــ يتكون تقويم المنهج curriculum evaluation من العمليات الضرورية للحكم على فعالية المنهج الذى خطط that was planned ، وكذا فعالية effectivenss نظام المنهج .

٢٠ ـــ ميدان التنافس (أو المناخ) arena ونعنى به البيئة الجغرافية ـــ الاجتماعية التى فيها يتم الاضطلاع بتخطيط المنهج ، وتنفيذه ، و تقويمه .

٢١ ـــ الإشراك involuement هو انتقاء واستخدام الأفراد الذين يشاركون فى تخطيط المنهج ، وتنفيذه ، وتقويمه .

٢٢ ـــ المدخل input يتكون من المعارف والموارد البشريه المستخدمه فى عمليات تخطيط المنهج .

٢٣ ـــ المُخرج output يتكون من نواتج products نظام المنهج .

وسيتذكر القارىء على الفور أن هناك إصرارا على أن أى نظرية منهج يجب أن تُصاحِب الأبعاد الأساسية لمجال المنهج الذى يشتمل على كل من التصميم والهندسة . ويتضح ذلك من الفرضيات التعريفية من ١ إلى ٤ . وهذه الفرضيات التعريفية هى الأساسية فى تنظير المنهج لأنها تتجمع فى مجال النظرية الممكنة the potential theory ولأنها تُشكِل اطاراً لغوياً للثبات والتماسك فى تطوير (تنمية) المزيد من الفرضيات .

وتوضع الفرضيات التعريفية من ٥ إلى ١٦ لتوضيح اللغة المستخدمة فى شرح المفاهيم والتكوينات الخاصة لتصميم المنهج . وتعتبر هذه الفرضيات بديهية بمعنى أنها تؤخذ على أنها عبارات حقيقية حتى ولو لم تكن قابلة للاختبار .

وقد يبدو للقارىء أن هناك بعض الخلط فيما يتعلق بالعبارتين ٥ و ٧ لأن كلمة محتوى تبدو فى كلتيهما . فرقم ٥ تضع مايجب أن تكون عليه الأجزاء الرئيسية للمنهج بنفس المعنى الذى به يحدد جدول المحتويات لكتاب ما الأقسام الرئيسية للكتاب . وفى رقم ٧ ، يشير محتوى الثقافة إلى ما يسمى محتوى أو (مادة) . وإنى استخدم مصطلح محتوى الثقافة كى أؤكد أن المحتوى يتم اختياره من ثقافتنا الكلية نقل تقوم بها المدرسة . وقد يكون هناك فروق بين محتوى الثقافة المعرفى ، ومحتوى الثقافة الوجدانى ، ومحتوى الثقافة الخاص بالاستقصاء والمهارة . والارتباط أو الربط articulation كما هو معرف فى رقم ١٤ وهو حالة خاصة للمجال scope والتسلسل sequence . والربط الرأسى مهم على وجه الخصوص فى ترتيب المنهج كى يدعم التدفق السلس لتقدم الطالب من مستوى صف دراسى إلى مستوى صف دراسى آخر . أما الربط الأفقى Horizontal articulation فهو مهم لتوضيح العلاقات ذات المعنى meaningful relationships بين المجالات المتنوعة لمحتوى الثقافة على أساس المستوى level أو الصف الدراسى grade .

أما الفرضيات التعريفية من ١٧ إلى ٢٣ فلها علاقة بعمليات تخطيط المنهج ، وتنفيذه ، وتقويمه . والتعريفات ١٧ ، ١٨ و١٩ ، تحدد المعانى المرتبطة بتلك العمليات . حيث تمثل العمليات الثلاثة ما راق للمؤلف أن يطلق عليه هندسة المنهج curriculum engineering بغرض توضيح اللغة language clarity .

أما المصطلحات من ٠ إلى ٢٣ فهي أساسية لفكرة نظام المنهج أو طريقته التي تُصمم كي تظلل السلسلة المستمرة لقرارات المنهج .

وتعتبر الفرضيات السابقة أو التراكيب أو الأبنية structures التي يبنى حولها المؤلف تفكيره الخاص بالمنهج أساسية إلى حد يجعلها بديهية axiomatic . وقد يتولد لدى مُنظِر آخر مجموعة من الفرضيات التعريفية التي قد تختلف اختلافا واضحا عن تلك . لكن مثل ذلك من الأمور المتوقعة في مجال مثل المنهج توجد نقاط اتفاق قليلة جدا خاصة بالمفاهيم . مثل هذه المعرفة المحدودة ، أي تلك المعرفة المتفق عليها بوجه عام من قبل الباحثين في المجال . وهناك إحدى الطرق لتخفيف هذه الحالة ألا وهي أن يضع مُنظِرو المنهج الاحتماليون الفرضيات التعريفية التي يتم حولها تطوير عملهم . وإذا لم يكن هناك حل آخر ، فإن مجموعة منظمة من التعريفات يمكن أن تمهد المسرح لحوار ذى مغزى بين الرواد في المجال .

وضع الفرضيات الوصفية أو المعيارية

ESTABLISHING DESCRIPTIVE OR NORMATIVE PROPOSITIONS

إن الفئة الثانية للفرضيات المقترحة في بداية هذا الفصل هي تلك الخاصة بالفرضية الوصفية أو المعيارية . وتميل الفرضيات الوصفية أو المعيارية إلى أن تكون امتداداً أو توسعاً extension للفرضيات التعريفية بمعنى أنها تصف أو تضع معايير norms للظروف المحيطة بكثير من المفاهيم والتراكيب التي تم تعريفها . والفرضيات الوصفية أو المعيارية ، مثلها مثل الفرضيات التعريفية يفترض المُنظِر أنها عبارات حقيقية ، لكنها ليست لها نفس الطبيعة البديهية للنظرية . وعلى عكس التعريفات ، نجد أن الفرضيات الوصفية أو المعيارية ليست بالضرورة غير قابلة للاختبار . فهي قد تكون خاصة بحقائق factual أو خاصة بتركيب علاجى Prescriptive .

وفى مجال نظرية المنهج ، يكون مثل هذا النوع من الفرضية عُرضَة لأن يكون أكثر تقلباً بسبب السمة التى يجب أن ترتبط بالتركيب العلاجى . فعلى سبيل المثال ، إذا أكد المُنظِر أن المنهج يجب أن يتكون فقط من مجموعة من نقاط التعلم المقصودة intended learnings أو الأهداف ، فإنه يقصد أن يكون تصميم المنهج مختلفاً اختلافاً شاسعاً عن المُنظِر theorist الذى يؤكد أن المنهج يجب أن يتكون من الأهداف ، ومحتوى الثقافة ، وأنشطة التعلم المقترحة . ومع ذلك ، فإن هذا النوع من التأكيد هو جزء ضرورى من التفسير الوصفى prescriptive explanation لتصور المُنظِر للمنهج . فمثل هذا النوع من الفرضيات قد يكون عرضة للتأييد من خلال البحث ، ومع ذلك ، ففى كثير من الحالات ، يجب أن يكون البحث ذا طبيعة فرضية واحدة بوصفها أفضل ، أو أكثر فعالية ، من فرضية أخرى متضمنة .

ويجب أن نتوقع أن تكون هناك إختلافات كبيرة بين المُنظِرين theorists فى حجم ومجال الفرضيات الوصفية فى مجال المناهج بسبب اختلاف وجهات النظر الخاصة بالمنهج . وعلى الرغم من هذه الاختلافات

المتصلة ، فإنه ينبغى على أى فرد يتطلع إلى بناء نظرية للمنهج أن يواجه مهمة تطوير مجموعة من تلك الفرضيات كجزء من المجهود العملى .

الفرضيات الوصفية أو المعيارية

DESCRIPTIVE OR NORMATIVE PROPOSITIONS

سوف نذكر فيمايلى قائمة مكونة من ثمان فرضيات وصفية أو معيارية تعتبر جوهرية فى تفكيرنا الخاص بالمنهج .

١ ـــ المنهج هو التركيب البيئى الأساسى basic environmental structure وعلى المعلمين أن يستخرجوا منه استراتيجيات تدريس لجماعات فصل دراسى محددة .

٢ ـــ نحو مثالى ، يجب أن يحتوى المنهج عى أربعة أجزاء :

(أ) تحديد الغرض من استخدام الوثيقة document كقوة مرشدة لتخطيط استراتجيات التدريس instructional strategies .

(ب) العبارات التى تلخص الأهداف للمدرسة أو المدارس والتى صمم المنهج من أجلها .

(ج) نظام لمحتوى الثقافة يكون له إمكانية تحقيق الأهداف .

(د) تحديد خطة تقويم evaluation scheme لتحديد جداره (أحقية) وفعالية المنهج ونظام المنهج أو طريقته .

٣ ـــ يجب أن يحتوى المنهج على أربع فئات من الأهداف : المعرفية cognitive ، والبنائية أو التكوينية syntactical ، والوجدانية affective والتطبيقية applicative .

٤ ـــ محتوى الثقافة فى المنهج يمكن تنظيمه من حيث المجالات realms ، والمكونات components ، ومستويات التنظيم levels of organization .

٥ ـــ إن المبرر rationale لتشكل وترتيب مجالات محتوى الثقافة فى المنهج ينبغى أن يظهر أثرة فى تصميم المنهج .

٦ ـــ حيث أن انتقاء الأهداف ومحتوى الثقافة للمدارس تعتبر قرارات سياسية political decisions ، وينبغى على مخططى المنهج أن يتحققوا من صحة verify تلك الاهداف التى يتوصلون إليها من خلال القنوات السياسية political channels .

٧ ـــ نظام المنهج كأحد الانظمة العديدة للتعليم schooling ، يعطى إطاراً لتخطيط ، وتنفيذ وتقويم المنهج .

٨ ـــ إن مُخرج نظام المنهج الأكثر وضوحاً ، وضرورة ، هو المنهج المخطط planned curriculum .

إن الفرضيات من ١ إلى ٥ تضع سمات مرغوبة للمنهج ، ومن ثم فهى مرتبطة بتصميم المنهج . وتعتبر

الفرضية رقم ١ على نحو خاص من الأهمية ، وفى تقديرنا ، أنها فرضية يجب أن تكون مقبولة لكل مُنظِرى المنهج . فإذا لم تكن هذه الفرضية مقبولة ، فإنه ترجد نقطة انطلاق أو هدف ضئيل فى تخطيط المنهج فى المقام الأول . أما الفرضيات من ٦ إلى ٨ فلها علاقة بهندسة المنهج . وتعتبر رقم ٧ فرضية رئيسية لأنها تضع دور نظام المنهج بين الأنظمة الأخرى للتعليم . كما يجب أن تكون العلاقة بين رقم ٨ ورقم ١ واضحة . فإذا استطاع فرد أن يجمع ، أو حتى يتخيل ، كل الفرضيات الوصفية أو المعيارية الممكنة التى قد يضعها من يتبنون المنظورات السابقة للمناهج ، فإن عدد الفرضيات سيصبح كبيراً جداً على نحو يثير العجب . ولذلك فقد تعمدنا أن نصل بعدد الفرضيات الوصفية أو المعيارية إلى الحد الأدنى ، بمعنى أن الفرضيات الثمانية السابقة هى تلك التى نثق أن لها قيمة فى تطوير النظرية . وعلى مُنَظِّر المنهج أن يتوقع وجود علاقة وثيقة بين الفرضيات الوصفية أو المعيارية والفرضيات التعريفية لأن الفرضيات الوصفية أو المعيارية تميل إلى أن تُشتق من التعريفات . ومرة أخرى ، فالفرضيات التى قال بها منظرون مختلفون سوف تلقى الضوء على الاختلافات بين نظريات المنهج النهائية ultimate curriculum theories . وإن تحديد كلا النوعين من الفرضيات ليس فقط طريق لإقامة أو بناء مجموعة الأحداث المزمع تفسيرها أو المفسرة فعلًا على أنها أحداث (إجراءات) منهج curriculum events ، ولكن هذا التحديد هو تصرف لاجبار المُنَظِر على الحفاظ على التماسك والثبات consistency فى اللغة الفنية المستخدمة فى تطوير النظرية .

وضع الفرضيات التنبؤية أو الخاصة بالعلاقات

ESTABLISHING PREDICTIVE OR RELATIONSHIP PROPOSITIONS

إن المهمة الثالثة المقترحة هنا لمُنظِر المنهج هى وضع فرضيات تنبؤية أو خاصة بالعلاقات . وتختلف هذه الفئة أو النوع من الفرضيات عن الفئتين السابقتين تمام الاختلاف . فهنا لانجد إلا القليل جداً مما هو مفترض . وأن الحقيقة truth يمكن البحث عنها والسعى إليها بوسائل يمكن اختبارها . وقد تعبر الفرضيات التنبؤية أو العلاقية عن جوانب ارتباطية معروفة بين متغيرين أو اكثر من متغيرات المنهج ، فقد تعبر عن علاقة تنبؤية أو سببية بين المتغيرات ، أو على مستوى أكثر تعقيداً ، كما أنها قد تمثل فئات متسلسلة للعلاقات التنبؤية أو السببية .

وهناك مدخلان للمُنظِر فى البحث عن الفرضيات التنبؤية أو الخاصة بالعلاقات . أحدهما : أن يبحث الكتابات النظرية الخاصة بالبحث فى المناهج من أجل الوصول إلى نتائج ملائمة ومقبولة تتعلق بالمتغيرات فى مجموعة الأحداث المعروفة التى تسمى المنهج . وثانيهما . أن يصبح المُنظِر مشتركا فى جهود بحثية بقصد إحداث نتائج قد تؤدى إلى فرضيات تنبؤية أو علاقية . كما أن الاشتراك فى البحث يحركه تحديد حاجة المُنظِر للمعلومات التفسيرية التى تسبق النظرية فى مرحلة التطوير .

والعمليتان الموصفتان سابقاً ليستا جوهريتين لتطوير نظرية المنهج ، لكنهما أيضاً جوهريتان لخلق وتطوير

المعرفة فى داخل مجال المنهج . فالبحث الموجه بالنظرية theory - oriented research له الإمكانية العظمى لتطوير الفرضيات التنبؤية أو العلاقية التى قد تكون مقبولة عن طريق مفكرى المناهج curriculum thinkers أكثر من أى إجراء آخر مبنى على النظرية theory - building procedure فاذا ما تم تقرير البحث والفرضيات ، فإنه يمكن مواجهتها وإعادة اختبارها ، وقبولها أو رفضها . ويعتبر مثل هذا النوع من العمل حاجة ملحة اذا كان لنظرية المنهج أن تتقدم عن حالتها الراهنة

الفرضيات التنبؤية أو العلاقية *PREDICTIVE OR PROPOSITIONS*

ها هى قائمة بالفرضيات التنبؤية أو العلاقية التى اعتبرناها حقيقية ومقبولة . فهى ناشئة عن بحوثنا وبحوث الآخرين ، أو هى مشتقة من الفرضيات التعريفية والفرضيات الوصفية أو المعيارية . وكل هذه الفرضيات ترتبط ارتباطاً مباشراً أو غير مباشر بهندسة المنهج .

١ ــ إذا كان المنهج يتكون من مجموعة من التوجيهات أو الارشادات directions لاستخدام المنهج فى اطار نظام محدد ، وقائمة بالأهداف التربوية للمدرسة أو المدارس ، وقدر ما منتقى ومنظم من محتوى الثقافة ، وخطة أو مشروع لتقويم المنهج ونظامة ، فإن المنهج سوف يساعد على تقوية حالة ثابتة a steady state فى نظام المنهج .

٢ ــ إن تنفيذ المنهج سوف يتم تسهيله (أو تيسيره) إذا كان تصميم المنهج والنموذج (النمط) التنظيمى organizational pattern للمدرسة فيه اتفاق وانسجام .

٣ ــ إذا ما تم اختيار المناخ لتخطيط المنهج ، فإن القرارات أو الاقتراحات من مناخات أو بيئات أخرى تعتبر مؤثرات على قرارات المخططين .

٤ ــ إن إعادة تدريب المعلمين the reeducation of teachers بشأن محتوى ثقافة المنهج الجديد يمكن حدوثها على نحو أفضل إذا تم ذلك من خلال اشتراك المعلم فى تخطيط المنهج بدلًا من حدوثها من خلال وسائل أخرى .

٥ ــ إن البيئة المثالية لتخطيط المنهج ، وتنفيذه ، وتقويمه هى وحدة مدرسية متفردة Individual school unit .

٦ ــ إن اختيار محتوى الثقافة يمكن أن يتم مستقلًا عن الطرق التدريسية instructional methods ، لكن اختيار هذه الطرق يعتمد على طبيعة محتوى الثقافة .

٧ ــ إذا كانت بيئة (مناخ) تنفيذ وتخطيط المنهج واحدة (هى نفسها) فإن هندسة المنهج تكون ميسرة بطريقة ملحوظة .

٨ ــ اذا كانت جماعات التخطيط تشتمل على معلمى فصول يستخدمون المنهج فإن التنفيذ سيكون ميسراً بطريقة كبيرة .

٩ ــ توجد علاقة تبادلية بين اختيار الأفراد المزمع اشراكهم فى تخطيط المنهج واختيار البيئة (المناخ) الذى يتم فيه استخدام المنهج .

١٠ ـــ إذا كان تخطيط المنهج ، وتنفيذه وتقويمه تمثل دورة منهج سنوية annual curriculum cycle ، فإن تغير المنهج curriculum change سوف يحدث مع كل دورة جديدة .

١١ ـــ إن تحديد مسئولية القيادة عن وظائف هندسة المنهج تعتبر أمراً ضروريا من أجل تحقيق القوة فى نظام المنهج . ...

إن الفرضيات من ١ إلى ٥ مستمدة من الفرضيات التعريفية ، والوصفية أو المعيارية ومن خبرتنا وخبرة الآخرين فى العمل فى مشروعات تطوير المناهج . ولكنها فى حالة فرضية (افتراضية) a hypothetical state ، نجد أنها تحتاج إلى مزيد من الاختبار من خلال الخبرة والأبحاث .

أما الفرضيات من ٦ إلى ١١ فهى تأتى نتيجة الأبحاث . حيث تتنبأ بتأثير متغير فى متغير آخر ، أو هى تصنع علاقة معروفة بين متغيرين أو أكثر . مثل هذا النوع من الفرضيات يمثل الحقيقة ، والتعميم ، وبصفة نهائية يمثل مجال تطوير القوانين الخاص بتنظير المنهج .

ويعتبر توليد (احداث) الفرضيات التنبؤية أو العلاقية أعلى مستوى من العمل فى تنظير المنهج ، وأكثرها تعقيداً . وقد يكون هذا هو السبب فى قلة الأبحاث الموجهة بالنظرية فى مجال المنهج . ومع هذا ، فإن مَن يرغب فى رفع مستوى تنظيره فى المنهج إلى ماوراء التأمل speculation فإنه ينبغى أن يشترك فى نوع العمل الذى ينتج هذا النوع من الفرضيات .

تعليقات نهائية

FINAL COMMENTS

لقد قدمنا فى هذا الفصل بايجاز ثلاث مهام تطويرية developmental tasks لمصمم نظرية المنهج :

١ ـــ أن يطور ويضع فرضيات تعريفية .
٢ ـــ أن يطور ويضع فرضيات وصفية أو معيارية .
٣ ـــ أن يطور ويصنع فرضيات تنبؤية أو علاقية .

وبالقيام بذلك يحقق مُنظِر المنهج الغايتين أو الغرضين الرئيسيين فى بناء النظرية . أولهما تحديد ووصف مجموعة الأحداث التى يسميها المُنظِر المنهج والأخرى إقامة علاقات من أنواع مختلفة بين الأحداث المحددة . ومن خلال تحقيق هذه الغايات ends أو الأغراض purposes ، فإن المُنظِر يقدم تفسيراً لظاهرات يعتقد هو أنه لم يتم تفسيرها من قبل على نحو كاف . ولقد أوضحنا فى شكل (٢) فى الفصل الثانى أن النظرية الجديدة بطبيعتها تتولد عن معلومات معروفة known information ، ومعلومات مفترضه assumed information ومعلومات مجهولة أو غير معروفة unknowon information . وينبغى شرح مجموعة الأحداث المحددة وعلاقاتها بوساطة النظرية بغض النظر عن الأنواع المتباينه للمعارف والمعلومات المتاحة .

ويكون هدف المُنظِر أن يقلل إلى أقصى درجة قدر المعلومات غير المعروفة عن مجموعة الأحداث . وتعتبر صياغة Formulation الفئات الثلاثة من الفرضيات طريقة مباشرة جداً لبداية المهمة الشاقة للمُنظِر .

وماقمنا به من وضع للفرضيات النابعة من رؤيتنا يعتبر شرحاً لوصف الأحداث التى نطلق عليها منهج من خلال الفرضيات التعريفية . وهناك ظروف أو شروط conditions أو مستوَيات standards بالنسبة لبعض القضايا وضعت فى الفرضيات الوصفية أو المعيارية . أما النتائج المعممة من الخبرة والبحث فقد وضعت فى الفرضيات التنبؤية أو العلاقية . وكل هذه تمثل ما نطلق عليه تفسيراً أو شرحاً لقضايا المنهج .

وبسبب المشكلة التعريفية definitional problem الكبرى فى مجال المنهج ، وبسبب نقص البنية الأساسية للمعرفة المعترف بها من قِبل الباحثين فى المناهج ، فإن الجهود الأولى فى تكوين نظريات مناهج من المحتمل أن تؤدى الى نواتج مختلفة اختلافاً شاسعاً . وبتعدد الأوضاع المختلفة للمنهج المنعكسة فى الكتابات الفلسفية فى المناهج (بما فيها الأبحاث) ، فإنه يجب أن نتوقع هذا القدر من الاختلاف . وسنكون قادرين على ايجاد طرق لتقليل حجم الاختلاف اذا ما نظرنا إلى نتائج تطورات النظرية . ولكننا لانستطيع أن نبدأ مهمة تخفيف حدة الاختلاف فى تنظير المنهج curriculum theorizing إلا بعد أن ندرك أنواع (شكل) الجهود الناتجة عن أعمال مُنظمَة عن طريق الأفراد المعنيين بذلك .

قائمة المصطلحات العلمية

A

Accumulation	تراكم
Achievement	تحصيل
Activity analysis	تحليل النشاط
Administrative system	النظام الإدارى
Affective culture content	محتوى الثقافة الوجدانى
Annual curriculum cycle	دورة منهج سنوية
Appraisal processes	عمليات التقدير
Approach of the scientist	مدخل العَالِم
Assimilation	إستيعاب
Assumed information	معلومات مفترضة
Assumption	إفتراض
Axioms	بديهيات

B

Basic environmental structure	التركيب البيئى الاساسى
Bidirectional	إتجاه ثنائى
Broad field curriculum	منهج المجالات الواسعة

C

Classifcation scheme	خطة تصنيف
Classroom curriculum	منهج الفصل الدراسى

Closely related disciplines	النظم المعرفية شديدة الإرتباط
Cognitive disciplines	نظم معرفية
Communication	إتصـــال
Concede	يسلم به
Concept of curriculum	مفهوم المنهج
Conceptes	مفاهيم
Conceptualization	تكوين مفاهيم
Conceptual behaviour	السلوك الإدراكى
Conceptually	على نحو مفاهيمى
Confusion	خلط أو لبس
Constitute	يُقيم ــ يعطى الشكل لـ
Content	محتوى
Content versus process	المحتوى فى مقابل العملية
Continuity	الإستمرارية
Core curriculum	منهج محورى
Correlation	معامل الإرتباط
Correlated curriculum	المنهج المترابط
Corrective measures	إجراءات تصحيح
Criterion-referenced test	إختبار مرجعى المحك
Cross-application	التطبيق العرضى
Cruible of research	بوتقة البحث
Culture content	المحتوى الثقافى
Curriculum	منهج
Curriculum activities	أنشطة المنهج
Curriculum content	محتوى المنهج
Curriculum council	مركز تطوير المنهج
Curriculum decisions	قرارات المنهج
Curriculum decision making	صنع القرار الخاص بالمنهج
Curriculum design	تصميم المنهج
Curriculum engineering	هندسة المنهج
Curriculum entries	مداخل المنهج
Curriculum functions	وظائف المنهج

Curriculum implementation	تنفيذ المنهج
Curriculum inquiry	الإستقصاء المنهجى
Curriculum planner	مُخطِط المنهج
Curriculum planning	تخطيط المنهج
Curriculum research	بحث المنهج
Curriculum revision	مراجعة المنهج
Curriculum strategy	إستراتيجية المنهج
Curriculum system	نظام المنهج
Curriculum theorisits	مُنظِّر المنهج
Curriculum theorizing	تنظير المنهج
Curriculum theory	نظرية المنهج
Curriculum thinkers	مُفكِرى المنهج
Curriculum workers	العاملون فى المنهج

D

Decisions in the field of curriculum	القرارات فى ميدان المنهج
Deductive thinking	تفكير قياسى (إستدلالى)
Definitions	تعريفـات
Definitional level	المستوى التعريفى
Definitional problem	المشكلة التعريفية
Definitional propositions	الفرضيات التعريفية
Definitional structure	البنية التعريفية
Deliberation associated	الإعتبارات المرتبطة بتعميم المنهج
Denominators	مؤشرات
Dependent variable	متغير تابع
Description	الوصف
Descriptive propositions	الفرضيات الوصفية

Descriptive theory	النظرية الوصفية
Design criticism	نقد التصميم
Design definitions	تعريفات التصميم
Developmental task	مسئولية التطوير
Develeopmentalist	التطويرية
Dimensions of values	أبعاد القيم
Disastrous	كارثى
Disciplines	النظم المعرفية (التخصصات)
Discipline- centered scheme	المواد المتمركزة حول التخصص
Dynamic cycle of schooling	الحركة الديناميه للتعليم المدرسى
Dualistic nature	الطبيعة الثنائية (مذهب الخير والشر)

E

Educational foundations	الأسس التربوية
Effectivists	التأثيرية
Elements of curriculum	عناصر المنهج
Emergent	المنهج الطارىء (منهج الضرورة الطارئة)
Empirical inquiry	استقصاء إمبريقى
Endorsed values	القيم الخفية
Essentialism	النظرة الأساسية
Ethics	آداب المهنة أو أخلاقياتها
Evaluation	التقويم
Exemplars	نماذج
Exemplar statement	عبارات ممثلة لنماذج
Existentialism	النظرة الوجودية

Experience	خبـــرة
Experience curriculum	منهج الخبرة
Explanation	تفسير

F

Fact	حقيقة
Feedback	التغذية المرتجعة
Field of study	مجال للدراسة
Finished product	المُنتج النهائى
Form and structure	شكل وتركيب
Formulate and justify educational purposes	تكوين وتبرير الأهداف التعليمية
Frame of reference	الإطار المرجعى

G

Generalization	التعميم
Grade	الصف الدراسى
Grade level committes	لجان لمستوى الصف الدراسى

H

Harmony	إتفاق أو إنسجام
Heavy lines	خطوط ثقيلة
Hestorical perspective	منظور تاريخى
Home economics	الإقتصاد المنزلى
Homogeneous	متجانس
Horizontal articulation	الربط الأفقى للمنهج

I

Immediate feedback	تغذية فورية مباشرة
Implementation	عملية التنفيذ(الإنتقال من المنهج المخطط إلى التدريس)
Implementing	التنفيذ
Implementing the curriculum	تنفيذ المنهج
Impractical	غير عملى
Independent variable	متغير مستقل
Individual curriculum	منهج التعليم الفردى
Individual school unit	وحدة مدرسية متفردة
Inductive thinking	تفكير إستقرائى
Inference and prediction	الإستنباط والتنبؤ
Inferential and predictive research	البحث الإستنباطى والتنبؤى
Inquiry processes	العمليات الإستقصائية
Insight	بصيرة
Instruction	التعليم ـــ (وتأتى بمعنى طرق التدريس)
Instructionat strategies	إستراتيجيات التعليم (تعليمية)
Instructional theory	النظرية البنائية
Integrated organization	التنظيم المتكامل
Integration	التكامل
Intellectual practitioner	الممارس للمهنة
Intelligence quotient	معامل ذكاء
Intended learning outcomes	نواتج التعلم المقصودة
Intended outcomes	نواتج مقصودة
Interaction	تفاعل
Interrelations	عمليات متداخلة
Interrelationships	تداخل العلاقات
Intuitive	الحدس (إتجاه فلسفى)
Invisible	غير مرئى أو خفى

K

Known information	معلومات معروفة

L

Language analysis	تحليل اللغة
Laws	قوانين
Learnings	نواحي التعلم
Learning activity packages	رزم نشاط التعلم
Learning outcomes	مخرجات التعلم
Learning sets	فئات التعلم
Legitimate part	جزء منطقى (شرعى)
Lesson planning	تخطيط الدرس
Level of definitionn	مستوى التعريف
Level of organization	مستوى التنظيم
Levels of schooling	مستويات التعليم المدرسى
Logical organization	التنظيم المنطقى

M

Mature sciences	العلوم الراسخة (الأصلية)
Means	وسائل
Meaning associated with curriulum design	المعانى المرتبطة بتصميم المنهج
Mechanisms	ميكانيزمات
Modes of teaching	حالة سلوك التدريس
Models	نماذج
Modeling relationships	نمذجة العلاقات
Moral culture content	المحتوى الخلقى الثقافى
Motivation	الدافعية

N

National curriculum	منهج على المستوى القومى
Nongradedness	عدم التدرج
Nongraded organization	التنظيم غير المتدرج
Norm - referenced test	إختيار مرجعى المعيار
Normative propositions	الفرضيات المعيارية

O

Observation	الملاحظة
Operational constructs	صيغ إجرائية فى البحث
Organized knowledge	المعرفة المنظمة
Organization of goals	تنظيم الأهداف
Organizational pattern	النموذج أو النمط التنظيمى
Over generalizing	المبالغة فى التعميم

P

Path analysis	تحليل المسار
Perennialism	المذهب الدائم أو المتواتر
Performance Model for leadership in curriculum development	نموذج لأداء القيادة فى تطوير المنهج
Phenomenon	ظاهرة
Philosophy in education	الفلسفة فى التربية
Planning	التخطيط
Platform of the curriculum	حدود أو ضوابط المنهج
Point of view	وجهة نظر
Political decisions	قرارات سياسية

Population	المجتمع السكانى
Postulates	مسلمات
Practical and theoretical issues	القضايا العملية والنظرية
Practical aspects of curriculum	الجوانب العملية للمنهج
Practice	الممارسة أو التطبيق
Practitioner	ممارس
Pragmatic	البراجماتى (إتجاه فلسفى)
Predictions	تنبوءات
Predictive propositions	الفرضيات التنوءية
Prescriptive theory	النظرية الإرشادية
Presistent life of the situations curriculum	منهج مواقف الحياة المستمرة
Primary Decision	القرار المبدئى
Problems of curriculum design	مشكلات تصميم المنهج
Processes	العمليات
Procecsses of theorizing	عمليات التنظير
Procecsses of valuing	عمليات قيمية
Professional education	التربية المهنية
Professional effort	الجهد المهنى
Propositions	فرضيات
Psychological foundations	الأسس السيكولوجية
Psychological notion	الفكرة أو النظرية النفسية

R

Random	عشوائى
Rational	عقلانى
Rationales	مبررات منطقية
Reasoning thinking	التفكير الإستدلالى (التفكير القائم على التعرف)

Reconceptualists	التصويريون الجدد (إتجاه فلسفى يهتم بالصور الإدراكية)
Regression analysis	تحليل الإنحدار
Relationship propositions	الفرضيات الخاصة بالعلاقات
Reliability	الثبات

S

Sample	عينة
Schooling	التعليم المدرسى
Schooling functions	وظائف التعليم المدرسى
School curriculum	المنهج المدرسى
School practic	الممارسات المدرسية
Scientific means	الوسائل العلمية
Scientific theory	النظرية العلمية
Scope	المجال
Self contained	الإحتواء الذاتى
Sequence	التسلسل
Shifting	إنتقالة
Significance	دلالة
Skeptic	الشك (إتجاه فلسفى)
Skill behaviour	سلوك المهارة
Sophistication	تعقيد
Specific objectives	الأهداف الخاصة (المحددة)
State curriculum	منهج على المستوى المحلى
Subject of values	موضوع القيم
Substantine structures of a discipline	التراكيب الجوهرية للتخصص
Substantive Curriculum	المنهج الواقعى
Substantive phenomenon	ظاهرة مستقلة

Subtheory	نظرية جزئية (فرعية)
Surveys	دراسات مسحية
Symbolics	رمزى
Synoetics	دينى
Synoptics	إتساع الأفق ـــ الشمولية
Syntactics processes	العمليات البنائية
Systems analysis	تحليل النظم
Systems of schooling	أنظمة التعليم المدرسى

T

Teaching - learning units	وحدات التعليم / التعلم
Teacher performance	أداء المعلم
Teacher - pupil planning	تخطيط المعلم / التلميذ
Team teaching	التدريس بالفريق
Technical terms	المصطلحات الفنية
Theorems	نظريات
Theoretical issues	قضايا نظرية
Theorist	المنظِّر أو صاحب التنظير
Theory and practice	النظرية والتطبيق
Theory - building tasks	مهام بناء النظرية
Theory in education	النظرية فى التربية
Theory - oriented research	البحث الموجه بالنظرية
Thesis	أطروحة
Tradition	تقليد
Transfer	إنتقال أثر التدريب
Trends in Practice	إتجاهات فى الممارسة

U

Ultimate curriculum theories	نظريات المنهج النهائية
Unified Throry	النظرية المتحدة أو الموحدة

Unique way of identifying and verifying value judgements	الطريقة الفريدة فى تحديد وإثبات أحكام القيمة
Unknown information	معلومات غير معروفة
Untestable	غير قابلة للإختبار
Utilitarian goals	الأهداف النفعية

V

Validity	الصدق أو الصلاحية
Value - Goal oriented learning content	محتوى التعلم الموجه نحو القيمة ـــ الهدف
Value theory	نظرية القيمة
Verbal agreements	الإتفاقات اللفظية
Verbal learning	التعلم اللفظى

W

Winds up	يدعم
Within a curriculum	فى إطار المنهج
Written document	وثيقة مكتوبة

طبع بدار المدينة المنورة

١١٤ ش مجلس الشعب ـــ القاهرة

ISBN : 977 - 1475 - 0503